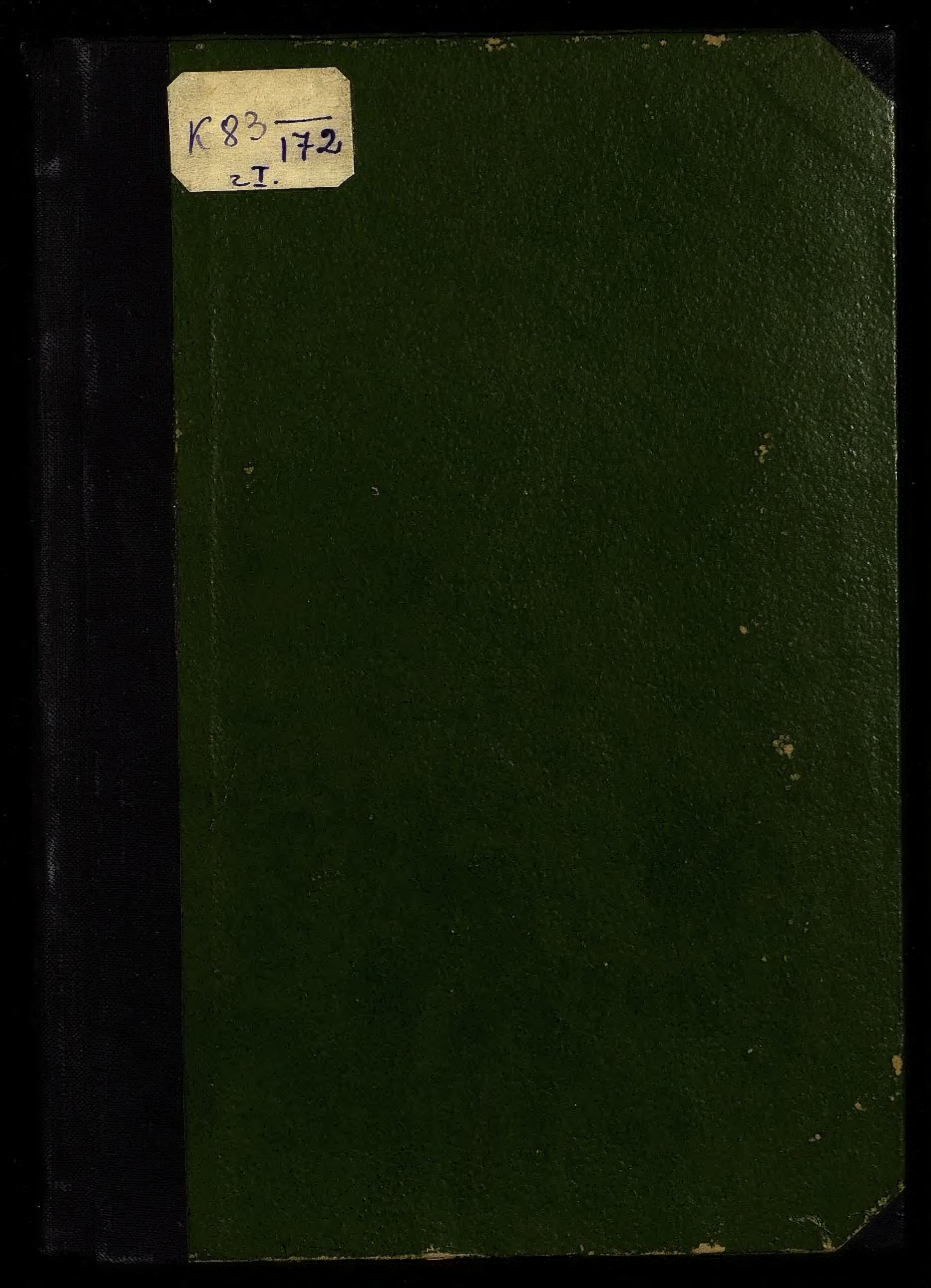

К 83 172
2 I.

РУКОВОДСТВО

КЪ

ПРЕПОДАВАНІЮ ПО „РОДНОМУ СЛОВУ".

ЧАСТЬ I.

(Приложеніе къ первому и второму году „Родного Слова").

СОСТАВИЛЪ

К. Ушинскій.

Изданіе двадцать третье.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія М. Меркушева, Невскій просп., 8.
1906.

РУКОВОДСТВО

КЪ

ПРЕПОДАВАНІЮ ПО „РОДНОМУ СЛОВУ“.

ЧАСТЬ I.

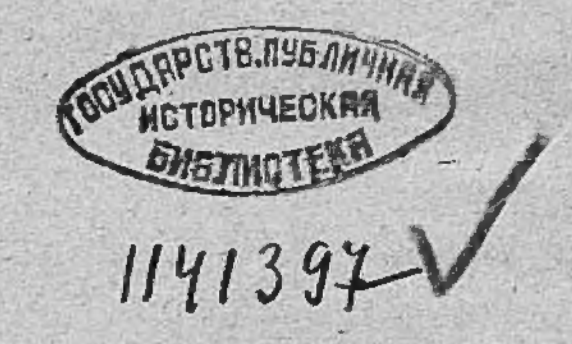
(Приложеніе къ первому и второму году „Родного Слова“).

СОСТАВИЛЪ

К. Ушинскій.

Изданіе двадцать третье.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія М. Меркушева, Невскій просп., 8.
1906.


ГОСУДАРСТВ. ПУБЛИЧНАЯ
ИСТОРИЧЕСКАЯ
БИБЛИОТЕКА
1141397

ОГЛАВЛЕНІЕ.

ГОДЪ ПЕРВЫЙ.

ГОДЪ ВТОРОЙ.

РУКОВОДСТВО

КЪ ПРЕПОДАВАНІЮ ПО «РОДНОМУ СЛОВУ».

ЧАСТЬ I.

ВСТУПЛЕНІЕ.

Книга для первоначальнаго обученія отечественному языку, изданная мною подъ заглавіемъ «Родное Слово», заключаетъ въ себѣ много новаго какъ въ методѣ, такъ и въ пріемахъ ученья, а потому и не можетъ обойтись безъ объясненій, которыя были бы не на мѣстѣ въ книгѣ для учениковъ. Это побудило меня издать особую книжку для тѣхъ, кто хочетъ учить дѣтей по «Родному Слову».

Издавая такое руководство для учащихъ по «Родному Слову», я имѣлъ въ виду не только школу, но и семью. У насъ болѣе, чѣмъ гдѣ-нибудь, распространено домашнее первоначальное обученіе, и дай Богъ, чтобы оно распространялось и улучшалось. Осмотрѣвъ множество заграничныхъ школъ для малолѣтнихъ дѣтей, я вынесъ изъ этого осмотра полное убѣжденіе, что первоначальное воспитаніе и ученье дѣтей, по крайней мѣрѣ до 8-ми лѣтняго и даже до 10-ти лѣтняго возраста, болѣе на мѣстѣ въ семьѣ, чѣмъ въ общественной школѣ, и что самая школа для малолѣт-

нихъ дѣтей тогда только хороша, когда она вполнѣ проникнута семейнымъ характеромъ и болѣе похожа на семью, чѣмъ на школу. Я нерѣдко любовался устройствомъ малолѣтнихъ школъ за границею, но всегда находилъ дурнымъ, что онѣ избавляютъ отъ необходимости заниматься съ дѣтьми не только такихъ матерей, у которыхъ весь день поглощенъ личнымъ и тяжелымъ трудомъ, но и такихъ, которыя очень могли бы посвятить обученью своихъ малютокъ тѣ немногіе часы или, лучше сказать, минуты дня, какія для этого нужны. Съ удивленіемъ замѣтилъ я потомъ, что въ самой педагогической странѣ въ мірѣ вовсе не развиты въ женщинѣ тѣ педагогическія наклонности, которыя столь свойственны женской природѣ. Не вдаваясь здѣсь въ объясненіе причинъ такого страннаго явленія, я скажу только, что желалъ бы отъ всей души, чтобы на моей родинѣ, рядомъ съ устройствомъ малолѣтнихъ школъ для дѣтей, не могущихъ, по какимъ-нибудь уважительнымъ причинамъ, пользоваться счастіемъ хорошаго домашняго воспитанія и ученья, развивались въ русской женщинѣ наклонность и умѣнье— самой заниматься первоначальнымъ воспитаніемъ и обученіемъ своихъ дѣтей. Я желалъ бы, чтобы русская женщина, испытавъ глубокое наслажденіе самой учить и развивать своего ребенка, не уступала этого наслажденія никому безъ крайней необходимости. Что женщинѣ врождено стремленіе учить и развивать свое дитя, и вмѣстѣ съ тѣмъ даны и необходимыя для этого способности,— въ этомъ не можетъ быть сомнѣнія. И если многія матери, несмотря на все свое желаніе не разставаться рано съ дѣтьми и учить ихъ самимъ, тѣмъ не менѣе поручаютъ это дѣло школѣ или чужимъ лицамъ, то это объясняется практическою неподготовленностью матерей къ дѣлу первоначальнаго обученья.

Вотъ почему, назначая мой учебникъ не только для школы, но и для семьи, я счелъ необходимымъ приложить къ нему такое руководство для учащихъ, которое ведетъ ихъ шагъ за шагомъ въ дѣлѣ первоначальнаго обученья отечественному языку. И если

кому-нибудь изъ лицъ, знакомыхъ съ нѣмецкою педагогикою или выработавшихъ самостоятельною педагогическою практикою раціональные пріемы первоначальнаго обученія, покажутся многіе мои совѣты и разъясненія излишними, то пусть они не забудутъ, что есть и такія лица, для которыхъ мои слова будутъ новостью. Я же въ этой книгѣ имѣлъ главною цѣлью—помочь начинающимъ учить и въ особенности облегчить для матери и сдѣлать для нея пріятнымъ трудъ первоначальнаго обученья.

Въ моей педагогической практикѣ мнѣ приходилось экзаменовать множество дѣтей, поступающихъ въ младшіе классы нашихъ учебныхъ заведеній, и между ними весьма рѣдко встрѣчалъ я такихъ, которыя были бы, сколько-нибудь правильно, подготовлены къ серьезному ученію. Весьма часто 10-ти-лѣтнія дѣти, даже изъ достаточныхъ семействъ, или едва умѣли читать, или если читали бойко, то не могли дать никакого отчета въ прочитанномъ и сколько-нибудь правильно и не каракульками написать самое простое предложеніе безъ грубыхъ ошибокъ. Дѣти, умѣющія порядочно выражать изустно содержаніе того, что прочли, и понятно записать простую мысль, были рѣдкимъ исключеніемъ. А между тѣмъ, 10-ти-лѣтнее дитя, вступая въ среднее учебное заведеніе, находитъ въ первомъ же его классѣ весьма сложный курсъ съ двумя или даже тремя иностранными языками. Еще въ то время задумалъ я облегчить трудъ первоначальнаго приготовленія для родителей и наставниковъ; но только теперь, и то отчасти, могъ выполнить свое желаніе.

«Родное Слово» назначается исключительно для первоначальнаго обученія отечественному языку, и я не хотѣлъ касаться въ немъ другихъ предметовъ первоначальнаго курса. Но такъ какъ въ первоначальномъ обученіи отечественный языкъ занимаетъ безспорно главное мѣсто, и наставникъ или наставница отечественнаго языка преподаютъ или, по крайней мѣрѣ, должны бы преподавать всѣ остальные предметы и распоряжаться ходомъ всего

обученья и развитія дѣтей, то я считаю здѣсь не лишнимъ высказать предварительно нѣсколько главнѣйшихъ правилъ первоначальнаго обученья вообще, прежде чѣмъ приступлю къ изложенію методы преподаванія отечественнаго языка по изданному мною руководству. Конечно, эти общія правила не могутъ быть здѣсь ни слишкомъ многочисленны, ни слишкомъ подробны, какими они должны бы быть въ особенномъ педагогическомъ курсѣ первоначальнаго обученья, который, можетъ быть, я представлю въ свое время.

Предлагая здѣсь отрывочно главнѣйшія правила первоначальнаго обученія *вообще*, я дѣлаю это также и для того, чтобы промахи, которые могутъ быть сдѣланы во всемъ первоначальномъ обученьи, не падали потомъ въ частности обвиненіями на предлагаемую мною методу обученья отечественному языку. Если все первоначальное обученье страдаетъ какимъ-нибудь коренным недостаткомъ, то никакая метода преподаванія отдѣльнаго предмета не принесетъ тѣхъ результатовъ, какіе могла бы принести при другой обстановкѣ.

Эти главныя *общія* правила первоначальнаго обученія въ семьѣ и въ школѣ я раздѣляю на нѣсколько маленькихъ трактатцевъ, никакъ не думая исчерпать ими даже одной методики первоначальнаго обученья. Я говорю здѣсь только: 1) о времени для начала ученья вообще и о необходимости соображаться съ естественнымъ развитіемъ дитяти, зависящимъ отъ времени, при всякомъ новомъ шагѣ его обученья, 2) о предметахъ первоначальнаго обученья, 3) объ организаціи семейнаго или школьнаго класса, 4) о школьной дисциплинѣ, 5) о значеніи обученья русскому языку въ первоначальномъ курсѣ. Послѣ этихъ предварительныхъ разсужденій начинаю уже я изложеніе подробной методики преподаванія отечественнаго языка по «Родному Слову».

О времени начала ученья.

Приступая къ ученью ребенка, надобно имѣть въ виду, что дитя, независимо отъ ученья, развивается съ каждымъ днемъ, и развивается сравнительно такъ быстро, что мѣсяцъ или два въ жизни шестилѣтняго дитяти приносятъ болѣе перемѣнъ въ его душевномъ и тѣлесномъ организмѣ, чѣмъ потомъ цѣлый годъ въ возрастѣ отъ 10 до 15 лѣтъ. Угадать настоящее время для начала ученья довольно трудно и, конечно, есть дѣло практики; но во всякомъ случаѣ, лучше начать ученье нѣсколько позднѣе, чѣмъ нѣсколько раньше, хотя какъ то, такъ и другое имѣетъ свои дурныя стороны.

Если вы начинаете вообще учить ребенка раньше, чѣмъ онъ созрѣлъ для ученья, или учить его какому-нибудь предмету, содержаніе котораго приходится ему еще не по возрасту, то неминуемо встрѣтитесь съ такими препятствіями въ его природѣ, которыя можетъ преодолѣть только одно время. И чѣмъ настойчивѣе будете вы бороться съ этими препятствіями возраста, тѣмъ болѣе принесете вреда вашему ученику. Вы требуете отъ него невозможнаго: требуете, чтобы онъ сталъ выше своего собственнаго развитія, забывая, что всякое органическое развитіе совершается въ опредѣленный періодъ времени и что наше дѣло — не ускорять и не замедлять этого развитія, а только давать ему здоровую душевную пищу. И зачѣмъ, спрашивается, бьетесь вы надъ преждевременнымъ объясненіемъ дѣтямъ того или другого, мучите понапрасну и себя и дитя, которое не понимаетъ васъ теперь и пойметъ, можетъ быть, очень легко черезъ полгода, даже только потому, что проживетъ эти полгода?

Но хуже всего то, что, встрѣчаясь преждевременно съ чрезмѣрными требованіями ученья вообще и какого-нибудь отдѣльнаго предмета въ особенности и нападая на непреодолимыя по возрасту

трудности, дитя можетъ потерять вѣру въ свои собственныя силы, и эта неувѣренность можетъ въ немъ такъ укорениться, что надолго замедлитъ его успѣхи въ ученьи. Не одно талантливое, нервное и впечатлительное дитя сдѣлалось тупымъ и лѣнивымъ именно потому, что въ немъ преждевременными попытками подорвана увѣренность въ своихъ силахъ, столь необходимая для человѣка при всякомъ дѣлѣ. Вотъ почему мы совѣтуемъ всякому наставнику, замѣтившему, что какое-нибудь новое дѣло, несмотря на искреннія усилія ребенка, ему не дается, немедленно прекратить неудачную попытку и отложить ее до времени.

Не педагогически также поступаетъ и тотъ, кто, будучи не въ состояніи поднять ребенка до пониманія какого-нибудь предмета, старается понизить этотъ предметъ до уровня дѣтскаго пониманія. Какъ, напримѣръ, — говоритъ иной наставникъ, — не познакомить малютокъ съ событіями отечественной исторіи? И вотъ для этой цѣли начинаетъ онъ перекраивать историческія личности на дѣтскій ладъ: понадѣлаетъ изъ Святославовъ и Владиміровъ дѣтскихъ куколокъ, и радуется, что дѣти знаютъ отечественную исторію. Но на что, спрашивается, ребенку, и кому бы то ни было, такая исторія? Неужели только для того, чтобы со временемъ онъ узналъ, какимъ глупостямъ его учили въ дѣтствѣ? И куда торопится воспитатель? Зачѣмъ не хочетъ онъ обождать того времени, когда ребенокъ созрѣетъ до пониманія историческихъ событій? И не лучше ли бы сдѣлалъ воспитатель, если бы, вмѣсто того, чтобы забѣгать впередъ, подготовлялъ дитя къ пониманію исторіи чтеніемъ дѣтскихъ разсказовъ и ученіемъ библейскихъ событій, столь доступныхъ дѣтскому пониманію и, вмѣстѣ съ тѣмъ, превосходно подготовляющихъ дитя къ дѣльному изученію исторіи?

Но, отвергая уродованіе науки для дѣтей, я нисколько не отвергаю сообщенія дѣтямъ тѣхъ научныхъ свѣдѣній, изъ какой бы науки они ни были взяты, которыя не только могутъ быть поняты ребенкомъ (это еще не причина), но оказываются необходимыми

для пополненія и уясненія его дѣтскаго міросозерцанія или полезными для его умственныхъ и словесныхъ упражненій.

Я сказалъ выше, что лучше опоздать, чѣмъ поспѣшить съ началомъ ученья; но и опаздываніе имѣетъ свое дурное вліяніе. Душевныя силы ребенка, не направленныя во-время на учебныя занятія, принимаютъ часто такое направленіе, съ которымъ наставнику приходится потомъ бороться, и не всегда удачно. Всякій опытный наставникъ согласится со мною, что много встрѣчается въ школахъ дѣтей, которыя учатся съ трудомъ именно потому, что начали учиться поздно, и которыхъ обгоняютъ ихъ товарищи, младшіе по возрасту. Но, съ другой стороны, я видѣлъ также много дѣтей, которыя учатся дурно именно отъ того, что ихъ послали въ школу или дома посадили за азбуки слишкомъ рано.

Въ Германіи дѣти на шестомъ году уже идутъ въ народную школу, но въ школахъ малолѣтнихъ встрѣчается много дѣтей и на пятомъ году возраста. Что же дѣлаютъ тамъ эти малютки? Хорошо еще, если имъ дадутъ въ руки какое-нибудь фребелевское занятіе. Но очень дурно, если ихъ засадятъ за азбуку, или, не давая никакого дѣла, принудятъ сидѣть сложа рученки, требующія дѣятельности, и привыкать къ яду томительной школьной скуки. Насмотрѣвшись вволю на эти малолѣтнія школы, я вынесъ твердое убѣжденіе, что если бы школа допускала дѣтей не ранѣе исполнившихся 8 лѣтъ, то достигла бы не только теперешнихъ, но гораздо лучшихъ результатовъ, и что школа, допускающая дѣтей отъ 5 до 7 лѣтъ, только напрасно вредитъ здоровью дѣтей и ихъ естественному развитію, подрывая такимъ образомъ основы своихъ собственныхъ учебныхъ успѣховъ. Пусть школа, точно такъ же, какъ и медикъ, не забываетъ, что она не можетъ дать человѣку жизненныхъ силъ, а можетъ только устранить препятствія для правильнаго развитія этихъ силъ и предложить здоровую и полезную пищу, вмѣсто вредной.

Православная церковь, допуская дѣтей къ исповѣди въ 7 лѣтъ,

согласно съ физіологіею и психологіею, признаетъ этотъ годъ дѣтскаго возраста окончаніемъ младенчества и началомъ отрочества, намекая на начало развитія самосознанія въ дѣтяхъ. Начало отрочества должно быть вмѣстѣ и началомъ правильнаго ученья.

Я совѣтую, впрочемъ, уже на седьмомъ году пробовать заниматься съ ребенкомъ и, по охотѣ его къ рисованію, по способности его сосредоточивать вниманіе на одномъ предметѣ, слушать то, что ему говорятъ, и выражаться не отрывочными словами, а полными предложеніями, заключать о возможности начать методическое обученіе.

Если же вниманіе ребенка слабо, рѣчь его очень отрывиста и безсвязна, выговоръ словъ плохъ, то лучше, не начиная методическаго обученія, подготовляйте его къ нему бесѣдою о предметахъ, окружающихъ дитя или изображенныхъ на картинкахъ, заучиваніемъ со словъ какой-нибудь понятной для дитяти пѣсенки, подготовляйте его руку дѣтскимъ рисованіемъ, учите считать пальцы, палочки, орѣхи; но не начинайте методическаго ученья, пока оно не сдѣлается для ребенка возможнымъ.

Я не говорю здѣсь объ особенныхъ обстоятельствахъ, могущихъ имѣть вліяніе на разрѣшеніе вопроса о началѣ ученья, каковы, напр., физическое здоровье ребенка, особенныя условія его домашней жизни и т. п. Замѣчу только одно, что чѣмъ легче метода ученья, представляющаяся ребенку, тѣмъ раньше можетъ быть начато ученье. Если вы думаете засадить ребенка за азы и буки, то и въ семь лѣтъ будетъ еще слишкомъ рано.

Предметы первоначальнаго обученія.

Съ чего слѣдуетъ начинать ученье? Въ прежнее время на этотъ вопросъ отвѣтъ былъ очень легокъ: съ чего же, какъ не съ азбуки? Но современная раціональная педагогика, при рѣшеніи этого вопроса, обращаетъ вниманіе на дѣтскую природу и замѣ-

чаетъ, что чѣмъ моложе ребенокъ, тѣмъ менѣе способенъ онъ къ постоянству дѣятельности въ какомъ-нибудь одномъ направленіи, тѣмъ быстрѣе устаетъ онъ ходить, сидѣть, держать въ рукахъ самую легкую вещь, даже лежать, и что тотъ же ребенокъ, перемѣшивая всевозможныя роды дѣятельности и, повидимому, вовсе не отдыхая, рѣзвится цѣлый день и удивляетъ взрослаго своею неутомимостью. То же самое замѣчается и въ душевной дѣятельности дитяти: чѣмъ моложе дитя, тѣмъ менѣе способно оно къ постоянству какой бы то ни было душевной дѣятельности въ одномъ направленіи, тогда какъ, разнообразя свои занятія, можетъ работать довольно долгое время. Самая перемѣна занятій дѣйствуетъ на ребенка лучше даже полнаго отдыха, который, конечно, необходимъ въ свое время. Ребенокъ видимо усталъ читать, вниманіе его ослабѣло, процессъ пониманія остановился: заставьте дитя полчаса пописать, порисовать, посчитать, попѣть — и замѣтите, что, воротившись потомъ къ чтенію, ребенокъ снова сталъ и понятливъ, и внимателенъ.

Конечно, способность къ постоянству умственной дѣятельности въ одномъ направленіи есть одно изъ важнѣйшихъ условій всякаго ученья; но способность эта развивается мало-по-малу, постепенно, а преждевременными чрезмѣрными усиліями вы можете только подорвать его развитіе и замѣтите, что дитя не только перестанетъ идти впередъ, но какъ бы подвинется назадъ, будто въ душѣ его лопнула какая-то, слишкомъ натянутая, струна. Пріучайте же ребенка къ постоянству дѣятельности въ одномъ направленіи, но пріучайте осторожно, понемногу; а въ первое время ученья, чѣмъ разнообразнѣе будетъ вашъ урокъ и чѣмъ разнообразнѣе дѣятельности, которыхъ вы требуете отъ дѣтей, тѣмъ болѣе вы успѣете сдѣлать. Если въ полтора или два часа занятій дѣти у васъ и почитаютъ, и попишутъ, и порисуютъ, и пропоютъ двѣ-три пѣсенки, и посчитаютъ, и прослушаютъ или разскажутъ какое-нибудь событіе изъ библейской исторіи, то въ концѣ мѣсяца не только сумма

пріобрѣтеннаго ими, но и то, что пріобрѣли они въ каждомъ отдѣльномъ знаніи и умѣньи, будетъ больше того, чѣмъ могли бы пріобрѣсть они, занимаясь все это время однимъ этимъ знаніемъ или умѣньемъ. Такъ, напр., при такихъ разнообразныхъ занятіяхъ во время урока, они сдѣлаютъ болѣе успѣховъ въ чтеніи, чѣмъ сдѣлали бы тогда, если бы каждый вашъ урокъ вы посвятили одному чтенью. Ничто не противорѣчитъ такъ природѣ ребенка, какъ засадить его за одну азбуку, не давая ему въ это время никакихъ другихъ занятій, и держать его за этой азбукой по нѣскольку часовъ, а когда онъ наконецъ ее одолѣетъ,—перейти къ такому же занятію складами и т. д.

На основаніи вышеизложеннаго физіологическаго и психическаго закона, современное первоначальное обученье открывается не однимъ, но нѣсколькими предметами: наглядное обученье, письмо, рисованье, дѣтскія работы, чтеніе, счетъ, библейскіе разсказы, пѣніе и гимнастика смѣняютъ другъ друга и поддерживаютъ въ ребенкѣ тѣлесную и душевную бодрость и свойственную этому возрасту веселость.

Но, замѣтитъ при этомъ иная мать, какъ же мнѣ заниматься самой первоначальнымъ обученіемъ, если я должна знать столько предметовъ? Напрасная робость: каждая сколько-нибудь порядочно образованная женщина, при небольшомъ стараньи, можетъ преподавать всѣ эти предметы дѣтямъ отъ 7 до 8 и даже до 9 лѣтъ. Предметовъ много, но въ каждомъ изъ нихъ ребенокъ можетъ усвоить только то немногое, что очень доступно всякой сколько-нибудь развитой женщинѣ. Трудно ли ей, напримѣръ, при малѣйшей способности къ пѣнью, усвоить голоса трехъ, четырехъ молитвъ и десятка пѣсенъ, годныхъ для дѣтей, приготовить самой, руководствуясь библіею, 20 и много 30 разсказовъ изъ Ветхаго и Новаго Завѣта, выучиться руководить пятью-шестью фребелевскими работами, рисовать по квадратикамъ и присмотрѣться къ десятку первоначальныхъ гимнастическихъ движеній? А вотъ и все,

что могло бы затруднять мать, которая, получивъ порядочное образованіе, хочетъ сама приняться за первоначальное обученіе своихъ дѣтей.

Но чѣмъ разнообразнѣе предметы первоначальнаго обученія, тѣмъ необходимѣе, чтобы всѣ эти предметы, или, по крайней мѣрѣ, большинство ихъ, преподавались однимъ лицомъ. Если же вы думаете на каждый отдѣльный предметъ взять учителя или учительницу, то лучше уменьшите число предметовъ до возможной степени. Полезное и даже необходимое разнообразіе предметовъ первоначальнаго обученья и возможно только при томъ условіи, чтобы въ немъ, собственно говоря, не было никакихъ отдѣльныхъ предметовъ, а все сливалось въ одно разумное воздѣйствіе взрослаго лица, дающаго пищу дѣятельности дѣтей и направляющаго всю эту разнообразную дѣятельность къ одной разумной цѣли—ко всестороннему развитію тѣлеснаго и душевнаго организма дитяти и приготовленію его къ тому изученію отдѣльныхъ предметовъ, которое ожидаетъ его впереди.

Русская пословица, что «у семи нянекъ дитя безъ глаза», ни къ чему такъ не примѣнима, какъ къ первоначальному обученью. Множество наставниковъ, ревнующихъ каждый день о своемъ предметѣ, могутъ начинить дитя всякими знаньями и умѣньями, но умственные глаза его останутся нераскрытыми. И такъ: чѣмъ болѣе разнообразія въ учебныхъ занятіяхъ и чѣмъ менѣе разнообразія въ учащихъ, тѣмъ лучше для первоначальнаго обученья.

Организація первоначальнаго обученія.

Подъ именемъ организаціи ученья разумѣю я здѣсь: распредѣленіе времени занятій, продолжительность ихъ, распредѣленіе занятій между дѣтьми одного класса, или одной семьи, но различныхъ по возрасту, познаніямъ и развитію.

Я совѣтую начинать ученье лучше нѣсколько позднѣе и назна-

чать для него сначала какъ можно меньше времени; но съ перваго же раза отдѣлить его отъ игры и сдѣлать серьезною обязанностью для ребенка. Конечно, можно выучить ребенка читать и писать играючи, но я считаю это вреднымъ, потому что чѣмъ долѣе вы будете оберегать ребенка отъ серьезныхъ занятій, тѣмъ труднѣе для него будетъ потомъ переходъ къ нимъ. Сдѣлать серьезное занятіе для ребенка занимательнымъ—вотъ задача первоначальнаго обученія. Всякій здоровый ребенокъ требуетъ дѣятельности, и при томъ серьезной дѣятельности: съ меньшимъ удовольствіемъ играетъ онъ со своими сверстниками, чѣмъ помогаетъ отцу или матери въ какомъ-нибудь серьезномъ дѣлѣ, если только это дѣло не превышаетъ его силъ и не требуетъ отъ него такого продолжительнаго постоянства, которое приходится ему не по возрасту. Слѣдовательно, съ первыхъ же уроковъ пріучайте дитя полюбить свои обязанности и находить удовольствіе въ ихъ исполненіи.

Для достиженія этой цѣли, я совѣтую, приступая къ ученью, тогда же назначить для него опредѣленное время и мѣсто (этотъ совѣтъ относится, конечно, только къ семейному обученію). Пусть книги и вещи, употребляемыя при ученьи, лежатъ на мѣстѣ и пусть дѣти не трогаютъ ихъ не во время уроковъ. Помните, что, нарушая эти простыя правила, а также манкируя часто уроками или перестанавливая ихъ съ одного часа на другой, вы кладете въ душу дитяти тѣ сѣмена безпорядочности въ дѣлахъ, которыя, развившись съ теченіемъ времени, могутъ отравить всю его жизнь. Скупо отдѣлите минуты отъ вашего дня для занятій съ дѣтьми; но, отдѣливъ ихъ разъ, не берите назадъ. Берегитесь, чтобы дитя не привыкло къ тому, что оно можетъ отдѣлаться отъ уроковъ: тогда урокъ, отъ котораго онъ не можетъ отдѣлаться, покажется ему тяжелымъ.

Конечно, сдѣлавъ занимательнымъ свой урокъ, вы можете не бояться наскучить дѣтямъ, но помните, что не все можетъ быть занимательнымъ въ ученьи, а непремѣнно есть скучныя вещи и

должны быть. Пріучите же ребенка дѣлать не только то, что его занимаетъ, но и то, что не занимаетъ—дѣлать ради удовольствія исполнить свою обязанность. Вы приготовляете ребенка къ жизни, а въ жизни не всѣ обязанности занимательны, и если вы до 10 лѣтъ будете учить дитя играючи, то приготовите ему страшную муку, когда встрѣтится онъ потомъ съ серьезными учебными обязанностями, иногда вовсе незанимательными.

Что касается до продолжительности урока, то на первое время довольно будетъ часа по утру и полчаса послѣ обѣда. На слѣдующій годъ можно будетъ прибавить по получасу — полтора часа утромъ и часъ послѣ обѣда; далѣе — два часа утромъ и по крайней мѣрѣ до 9 лѣтъ не идти выше трехъ часовъ ежедневныхъ занятій. Сначала черезъ каждые полчаса, а потомъ черезъ часъ давайте полный отдыхъ ребенку — пусть онъ немного побѣгаетъ, порѣзвится и привыкнетъ принуждать себя переходить отъ игры къ дѣлу.

Задавать дѣтямъ внѣклассные уроки въ этомъ возрастѣ положительно вредно; и только на десятомъ году, и то послѣ хорошихъ предварительныхъ классныхъ занятій въ прежніе годы, можно допустить небольшіе уроки внѣ класса, имѣя въ виду, что такіе уроки ожидаютъ дѣтей въ большинствѣ нашихъ учебныхъ заведеній. Припомнимъ только себѣ, сколькихъ слезъ и мученій стоили каждому изъ насъ эти заданные внѣклассные уроки и какую ничтожную пользу они принесли. Нѣтъ ничего легче для учащихъ, какъ отмѣтить ногтемъ или карандашемъ страницу въ книгѣ и задать ребенку выучить ее къ слѣдующему разу. Но посмотрите, какъ ребенокъ, предоставленный слишкомъ рано самому себѣ, бьется надъ этой мучительною страницей, какъ зубритъ ее безтолково, удесятеряя свой трудъ неумѣньемъ за него взяться, какъ пачкаетъ и тетрадь, и руки, и лицо чернилами, какими горькими слезами обольетъ иную неудающуюся букву, и вы поймете, откуда иногда берется въ дѣтяхъ отвращенье къ ученью. Кромѣ

того, помните, что вы вашимъ урокомъ не только испортили ребенку то время, когда онъ сидѣлъ за нимъ, но испортили ему цѣлый вечеръ, а можетъ быть и цѣлый день, и что, играя, онъ блѣднѣетъ и вздрагиваетъ, вспоминая залитую чернилами страницу или невыученныя строки. Мы сильно заблуждаемся, если думаемъ, что жизнь ребенка въ школьномъ возрастѣ вся принадлежитъ школѣ; нѣтъ, школа имѣетъ только весьма небольшую долю въ этомъ естественномъ развитіи дитяти, на которое гораздо больше вліянія оказываетъ время, природа и семейная жизнь. Школа не имѣетъ права вторгаться въ чуждую ей область и мѣшать своими уроками вліянію другихъ великихъ воспитателей человѣка: природѣ и жизни.

Итакъ, при первоначальномъ обученіи, дѣти должны исполнять всѣ свои уроки въ классѣ, подъ надзоромъ и руководствомъ учащихъ, которые сначала должны выучить ребенка учиться, а потомъ уже поручить это дѣло ему самому. Изъ этого ученья уроковъ въ самомъ классѣ, при учащемъ, выходятъ много полезныхъ послѣдствій: *во-первыхъ*, какъ я уже сказалъ, тогда уроки не мѣшаютъ ребенку свободно рѣзвиться въ семьѣ подъ вліяніемъ природы и окружающихъ его людей, не лишаютъ его сна и аппетита, не отравляютъ его игры; *во-вторыхъ*, учитель, задавшій урокъ, видитъ, какъ этотъ урокъ исполняется ребенкомъ, и замѣчаетъ, можетъ быть, свои собственныя ошибки въ преподаваніи; *въ-третьихъ*, наблюдая за ребенкомъ, выполняющимъ урокъ, учитель всего удобнѣе изучаетъ дитя, замѣчаетъ, что ему дается легко и что трудно, и предупреждаетъ всякое ложное пониманіе, часто превращающееся посредствомъ зазубриванія въ умственный недостатокъ, который надобно потомъ искоренять; *въ-четвертыхъ*, дитя выучивается учиться подъ руководствомъ наставника, а это въ первоначальномъ обученьи важнѣе самаго ученья.

Но, можетъ быть, замѣтятъ мнѣ иные: назначая на урокъ такъ мало времени и не задавая внѣклассныхъ уроковъ, нельзя успѣть

многаго. Правда, но многаго же и не требуется. Если ребенокъ въ продолженіе трехъ лѣтъ занимается, и дѣйствительно *разумно занимается*, каждый день отъ 2 до 3 часовъ, то онъ можетъ такъ быть приготовленъ къ слушанію гимназическаго курса, какъ теперь не бываетъ подготовленъ почти ни одинъ десятилѣтній мальчикъ, являющійся къ экзамену. Онъ будетъ въ состояніи говорить связно и толково, читать плавно, съ явнымъ пониманіемъ того, что читаетъ (если, конечно, читаемое ему доступно по содержанію), считать бойко въ умѣ и на письмѣ въ предѣлахъ четырехъ первыхъ правилъ ариѳметики; знать наизусть 20 или 30 стихотвореній и умѣть разсказывать столько же маленькихъ разсказовъ; записать толково, четко и красиво небольшую мысль безъ важныхъ орѳографическихъ ошибокъ и поставить главные знаки препинанія; разсказать 20 или 30 событій изъ Ветхаго и Новаго Завѣта, рисовать простые предметы, хотя по четвероугольникамъ; чертить карту своей комнаты, дома, улицы, города или деревни и разсказывать эту карту или *читать* ее, какъ говорятъ въ Германіи *). Но главное—ребенокъ принесетъ съ собою въ школу умѣнье и охоту учиться, способность сосредоточивать свое вниманіе въ продолженіе довольно долгаго времени и усвоить быстро то, что безъ привычки усваивается очень медленно. Этого совершенно достаточно для 10-лѣтняго дитяти.

Отчего же, скажутъ намъ, въ большей части случаевъ, начиная ученье ранѣе, чѣмъ я полагаю, употребляя на него больше времени и задавая внѣклассные уроки, не успѣваютъ достигнуть и половины выставленныхъ мною результатовъ? Да именно отъ того, что, отнимая много времени изъ дѣтской жизни, растрачиваютъ большую часть этого времени понапрасну, безъ пользы для ученья и со вредомъ для физическаго и умственнаго развитія ребенка; от-

---

*) Объ этомъ занятіи я скажу въ примѣчаніяхъ ко 2-му году „Родного Слова“.

того, что первоначальное ученіе наше устроено такъ, что дитя, просидѣвъ на урокахъ 4 часа въ день и больше, хорошо еще, если дѣйствительно займется 15 и много 20 минутъ въ эти 4 часа; а иной счастливецъ такъ и выйдетъ изъ класса, не занявшись ни одной минуты, если на его долю въ этотъ разъ не выпало быть спрошеннымъ. Мы отнимаемъ много времени у жизни ребенка и, къ стыду нашему, растрачиваемъ это драгоцѣнное для развитія человѣка время не только понапрасну, но часто съ большимъ вредомъ для дѣтей, заставляя ихъ страдать въ классѣ отъ неподвижности и скуки. Если же мы устроимъ нашъ урокъ такъ, что всѣ дѣти будутъ въ продолженіе его дѣйствительно работать постоянно, то замѣтимъ, можетъ быть, что время, назначенное мною для уроковъ, не только не коротко, но слишкомъ продолжительно, хотя оно, какъ каждое полное содержанія время, проходитъ для личнаго ощущенія очень быстро. Мы замѣтимъ, что дѣти чувствуютъ усталость, но уже не отъ скуки и неподвижнаго сидѣнья, а отъ работы, и что въ продолженіе часа мы сдѣлали многое. Я убѣжденъ, что усовершенствованіе педагогическихъ пріемовъ приведетъ еще къ большему умѣнью пользоваться временемъ, и что даже то число часовъ, которое назначаютъ теперь въ лучшихъ школахъ для первоначальнаго обученья, со временемъ покажется слишкомъ большимъ.

Въ нашихъ первоначальныхъ школахъ, обучающихъ грамотѣ, часто жалуются на то, что дѣти, вступая въ школу въ различное время года, дѣлаютъ невозможнымъ систематическое занятіе съ цѣлымъ классомъ. Конечно, если дѣти поступаютъ въ неопредѣленные сроки—сегодня приведутъ одного, черезъ недѣлю другого и такъ круглый годъ, — то никакое систематическое обученье невозможно. Но для облегченія родителей, слѣдуетъ въ такой школѣ назначить пріемъ не иначе, какъ по третямъ года, а самый классъ раздѣлить на три группы. Такое дѣленіе класса на группы, изъ которыхъ одна сильнѣе другой, не только не вредно, но даже полезно, если наставникъ умѣетъ, занимаясь съ одною группою самъ,

дать двумъ другимъ полезное самостоятельное упражненіе. Въ Швейцаріи я видѣлъ превосходныя школы, гдѣ учитель такимъ образомъ занимается разомъ съ шестью послѣдовательными годовыми классами и тѣмъ множествомъ разнообразныхъ предметовъ, какіе предлагаетъ курсъ шестилѣтней школы. Не требуя отъ нашихъ наставниковъ такой усиленной и разнообразной дѣятельности, для которой нужна спеціальная подготовка, я не вижу никакихъ затрудненій для каждаго благоразумнаго человѣка, принимающагося за первоначальное обученіе, учить разомъ три или четыре немногочисленные отдѣла одного класса, занимаясь лично съ однимъ изъ этихъ отдѣловъ и давая другимъ самостоятельныя упражненія, особенно, если все ученье не выходитъ изъ предѣла нашей элементарной школы. Одни ученики пишутъ, другіе читаютъ, третьи рѣшаютъ ариѳметическую задачу, четвертые занимаются съ учителемъ,—это самая правильная дѣятельность школы, и не только не хуже, но гораздо лучше той, когда самъ учитель все время занимается съ цѣлымъ классомъ.

Прежняя схоластическая школа взваливала весь трудъ ученія на плечи дѣтей, давая въ руки учителя только ферулу для того, чтобы подгонять лѣнивыхъ. Слѣдовавшая затѣмъ школа ударилась въ другую крайность; она взваливала весь трудъ на учителя, заставляя его развивать дѣтей такъ, чтобы для нихъ это развитіе не стоило никакихъ усилій. Новая школа, напротивъ, раздѣляетъ и организуетъ трудъ учителя и учениковъ; она требуетъ, чтобы дѣти, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководилъ этимъ самостоятельнымъ трудомъ и давалъ для него матеріалъ.

Вотъ почему сказалъ я, что классъ, состоящій изъ нѣсколькихъ отдѣловъ, послѣдовательныхъ по развитію и знаніямъ, даже больше представляетъ условій для правильнаго ученія, чѣмъ классъ, состоящій изъ дѣтей одного возраста, развитія и познаній. Кромѣ того, если наставникъ привыкнетъ къ такому совмѣстному и одно-



временному обученію нѣсколькихъ классовъ въ одномъ классѣ и войдетъ въ свою настоящую роль—руководителя самостоятельнымъ ученьемъ дѣтей,—то онъ будетъ въ состояніи учить однихъ и тѣхъ же дѣтей два и три года сряду; а это есть важное условіе успѣха въ первоначальномъ ученьи, въ которомъ не только разнообразіе учителей, преподающихъ въ одно время, но ежегодный переходъ учениковъ отъ одного учителя къ другому приноситъ много вреда, лишая ученье воспитательной и развивающей силы.

Эта замѣтка относится и къ семейному обученію въ томъ отношеніи, что часто родители, избѣгая лишнихъ издержекъ, учатъ одному и тому же дѣтей различнаго возраста. Это чрезвычайно вредно: напрягая черезчуръ силы одного, не упражняя какъ слѣдуетъ силъ другого, такое ученье поселяетъ въ то же время между дѣтьми одной семьи весьма дурныя чувства—зависть, тщеславіе и часто ненависть, тамъ, гдѣ должна царствовать братская любовь. Различіе въ возрастѣ дѣтей нисколько не мѣшаетъ, а, напротивъ, помогаетъ одновременно заниматься съ ними, если только наставникъ или наставница, не задавая внѣклассныхъ уроковъ, сумѣютъ заниматься съ однимъ ребенкомъ, а другому дать самостоятельное занятіе.

При составленіи моего учебника, я именно имѣлъ въ виду дать учащему возможность занять одновременно нѣсколько дѣтей или нѣсколько небольшихъ классовъ. Съ первыхъ же уроковъ я представляю упражненія для самостоятельной дѣятельности дѣтей.

Классная дисциплина.

Если мы устроили нашъ классъ по началамъ, высказаннымъ выше, если мы ввели въ него порядокъ и стройность въ занятіяхъ, не утомляемъ дѣтей слишкомъ продолжительнымъ для ихъ возраста занятіемъ въ одномъ направленіи и въ то же время не допускаемъ и классной скуки, не оставляя ни на одну минуту ни одно дитя

безъ дѣла; если мы сумѣли сдѣлать эти занятія занимательными для ребенка и въ то же время собственною своею ревностью и серьезностью, никогда, впрочемъ, не переходящею въ суровость, внушили дѣтямъ уваженіе къ исполненію своихъ обязанностей; если сдѣлали эти обязанности ни слишкомъ легкими, чтобы ихъ нельзя было замѣтить, ни слишкомъ трудными, чтобы погнулась подъ ними слабая натура дитяти; если не требуемъ отъ ребенка развитія, котораго онъ еще не достигъ, и даемъ достаточную пищу тому, которое въ немъ въ настоящее время совершается; если, наконецъ, нравственная природа наша такова, что дѣти могутъ полюбить насъ, то классная дисциплина въ нашихъ рукахъ. Въ старой школѣ дисциплина была основана на самомъ противоестественномъ началѣ—на страхѣ къ учителю, раздающему награды и наказанія. Этотъ страхъ принуждалъ дѣтей не только къ несвойственному, но и вредному для нихъ положенію: къ неподвижности, классной скукѣ и лицемѣрію. Ребенокъ вялый, неподвижный по натурѣ, легче другихъ выносящій школьную скуку, или ребенокъ, быстро выучившійся лицемѣрить, смотрѣть на учителя съ величайшимъ вниманіемъ и въ то же время щипать товарища подъ скамьею, получалъ награду; дѣти живыя, подвижныя, жадно требующія пищи своимъ развивающимся способностямъ, откровенныя, неумѣющія скрывать своихъ душевныхъ движеній—подвергались наказаніямъ. Дорого всѣ мы поплатились за смирное сидѣнье въ классѣ!

«Выраженіе—сидѣть смирно (говоритъ Несторъ швейцарскихъ педагоговъ, Шерръ) отлично обличаетъ духъ старой школы: она не хотѣла возбуждать, оживлять, давать дѣятельность дѣтямъ; она не хотѣла удовлетворять законнымъ потребностямъ свѣжей подвижности дѣтской природы и заставляла дѣтей сидѣть смирно, безсмысленно, ничего не дѣлая». Грѣхъ этотъ, къ сожалѣнію, еще царствуетъ во многихъ нашихъ школахъ и онъ-то именно порождаетъ ту кучу школьныхъ проступковъ, съ которыми такъ трудно бороться дисциплинѣ. Въ школьной скукѣ скрывается источникъ

множества дѣтскихъ проступковъ и даже пороковъ: шалостей, лѣни, капризовъ, отвращенья отъ ученья, хитрости, лицемѣрія, обмановъ и тайныхъ грѣховъ. Уничтожьте школьную скуку—и вся эта смрадная туча, приводящая въ отчаяніе педагога и отравляющая свѣтлый потокъ дѣтской жизни, исчезнетъ сама собою.

Все школьное ученье и вся школьная жизнь должны быть проникнуты разумнымъ, религіознымъ и нравственнымъ элементомъ. Въ школѣ должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дѣла въ шутку, ласковость безъ приторности, справедливость безъ придирчивости, доброта безъ слабости, порядокъ безъ педантизма и, главное, постоянная разумная дѣятельность. Тогда добрыя чувства и стремленія сами собою разовьются въ дѣтяхъ, а начатки дурныхъ наклонностей, пріобрѣтенные, быть можетъ, прежде, понемногу изгладятся.

Это, такъ сказать, гигіеническое вліяніе школы дѣйствуетъ незамѣтно, но чрезвычайно сильно и прочно. Оно гораздо важнѣе того патологическаго вліянія, которое оказываетъ школа поощреніями, наказаніями и моральными наставленіями.

Поощренія и наказанія уже не безвредныя гигіеническія средства, предупреждающія болѣзнь или извлекающія ее правильною нормальною жизнью и дѣятельностью, а лѣкарства, которыя вытѣсняютъ болѣзнь изъ организма другою болѣзнью. Чѣмъ менѣе нуждается школа или семья въ этихъ, иногда необходимыхъ, но всегда лѣкарственныхъ и потому ядовитыхъ средствахъ, тѣмъ лучше; и пусть педагогъ не забываетъ, что если поощренія и наказанія остаются до сихъ поръ необходимыми для дѣтей, то это показываетъ только несовершенство искусства воспитанія. Лѣчатъ только больного; но, къ несчастію, въ наше время болѣзни нравственныя и физическія—весьма обыкновенная вещь въ дѣтскомъ возрастѣ; а наше домашнее воспитаніе и устройство школъ, въ особенности закрытыхъ, таково, что не только не уничтожаютъ зачатковъ нравственныхъ и физическихъ болѣзней, но часто развиваютъ ихъ съ

ужасающею быстротою и силою, такъ что для излѣченія ихъ приходится прибѣгать къ ядамъ, вытѣсняющимъ одну болѣзнь и поселяющимъ на ея мѣсто другую. Таковы всѣ наказанія и поощренія, дѣйствующія сильно на дѣтское самолюбіе, а также основывающіяся на одномъ страхѣ, чувствѣ боли и т. п. Много говорили у насъ о томъ, чтобы выгнать всѣ наказанія изъ школы, но раціональнѣе было бы требовать такого устройства школъ, при которомъ награды и наказанія сдѣлались бы ненужными.

Что касается до моральныхъ сентенцій, то онѣ едва ли даже не хуже наказанія, если относятся къ дѣтямъ того возраста, о которомъ здѣсь говорится. Пріучая дѣтей слушать высокія *слова* нравственности, смыслъ которыхъ не понятенъ, а главное не *прочувствованъ* дѣтьми, вы приготовляете лицемѣровъ, которымъ тѣмъ удобнѣе имѣть пороки, что вы дали имъ ширмы для закрытія этихъ пороковъ.

Здѣсь, говоря только о классной дисциплинѣ, я не имѣю надобности входить въ подробности нравственныхъ дѣтскихъ болѣзней и средствъ ихъ излѣченія; но повторяю еще разъ, что разумно устроенная классная дѣятельность есть одно изъ раціональнѣйшихъ и дѣйствительнѣйшихъ гигіеническихъ средствъ, не только предупреждающихъ нравственныя дѣтскія болѣзни, но и излѣчивающихъ ихъ разумною дѣятельностью и тою правильною жизнью, которою проживаетъ ребенокъ въ свои два часа въ классѣ. И новѣйшая медицина, и новѣйшая педагогика начинаютъ смотрѣть съ недовѣріемъ на всѣ сильныя специфическія средства, восхваляемыя въ прежнее время, и обѣ прибѣгаютъ охотнѣе къ средствамъ гигіеническимъ съ одною и тою же цѣлью — разумную жизнью и разумною дѣятельностью не только вытѣснить болѣзнь, зародившуюся подъ условіями противоположными, но измѣнить самую почву, на которой эта болѣзнь выросла. Въ разумно устроенной школѣ наказанія за лѣность быть не можетъ, потому что уроки выучиваются въ классѣ; наказаній за шалости—также, потому что дѣти

заняты и шалить имъ некогда. Все, что можетъ быть допущено въ такой школѣ, такъ это самыя легкія взысканія за невнимательность или поощренія за вниманіе.

Кое-что о первыхъ урокахъ въ школѣ.

Первые два, три урока съ дѣтьми, только что поступившими въ школу, можно употребить на то, чтобы устроить между ними нѣкоторый порядокъ, ознакомиться съ ними и ознакомить ихъ съ собою и школою: слѣдовательно, это—скорѣе бесѣды, чѣмъ уроки. Тонъ на этихъ бесѣдахъ долженъ быть какъ можно менѣе формаленъ. Учитель долженъ говорить съ дѣтьми тѣмъ языкомъ, къ которому они привыкли въ своихъ семействахъ; но, конечно, безъ той грубости, которую иногда употребляютъ родители. Если дѣти, посѣщающія школу, говорятъ на какомъ-нибудь особенномъ нарѣчіи, то учитель долженъ говорить на этомъ нарѣчіи, приводя дѣтей мало-по-малу къ пониманію общерусскаго литературнаго языка. Какого-нибудь подражанія дѣтскому лепету вовсе не нужно; но не должно также трактовать дѣтей какъ взрослыхъ. Наши ласковыя уменьшительныя имена: Коля, Ваня, Маша — совершенно умѣстны; употребленіе холодно-вѣжливаго *вы*, которое хотѣли было ввести у насъ, скорѣе пугаетъ дитя, чѣмъ ободряетъ.

Съ вопросами своими учитель обращается къ цѣлому классу и потомъ называетъ дитя, которое должно дать отвѣтъ. На первыхъ же урокахъ учитель долженъ пріучить дѣтей къ этой формѣ вопросовъ и отвѣтовъ. Если вопросъ новъ и отвѣтъ на него сколько-нибудь затруднителенъ, то учитель обращается къ одному изъ болѣе способныхъ, развитыхъ и бойкихъ дѣтей, которыя своими отвѣтами ободряютъ робкихъ. Неправильный отвѣтъ ребенка можно поправить, но только въ главномъ и безъ большой настойчивости, не забывая, что дурныя привычки и недостатки выговора исправляются не разомъ, и что очень вредно внушить ребенку убѣж-

деніе въ слабости его силъ для выполненія того, что отъ него требуется.

Въ эти же первые уроки учитель можетъ пріучить дѣтей къ нѣкоторымъ классныиъ движеніямъ по командѣ, которыя полезны не только потому, что даютъ дѣтямъ возможность подвигаться и размять свои усталые отъ сидѣнья члены, но еще болѣе потому, что помогаютъ учителю возбуждать и сосредоточивать на своихъ словахъ и движеньяхъ вниманіе класса. Эти движенія должны быть немногочисленны и просты: встаньте, сядьте, руки на столъ, руки назадъ, поднимите правую руку, лѣвую, выйдите изъ-за скамей, перемѣните мѣста, первая скамья встань, вторая—сядь, и т. д. Еще лучше, если учитель пріучитъ дѣтей къ нѣкоторымъ изъ движеній по нѣмой командѣ какими-нибудь условными знаками.

Прекрасное, освѣжающее и гармонирующее классъ средство есть классное пѣніе. Вы замѣтили, что классъ усталъ, разсѣянъ, работаетъ вяло, начинаются зѣвки, маленькія шалости: заставьте пропѣть какую-нибудь пѣсенку—и все придетъ опять въ порядокъ, энергія возродится и дѣти начнутъ работать попрежнему.

Если учитель не умѣетъ пѣть, пусть пріучитъ дѣтей произносить цѣлымъ классомъ какія-нибудь (молитвы,) стихотворенія, пословицы; это можетъ замѣнить отчасти пѣніе, какъ средство освѣжающее утомленный и разстроившійся классъ.

Въ школѣ начинать ученье чтенію и письму съ первыхъ же уроковъ я не совѣтую, потому что масса новыхъ впечатлѣній для ребенка и такъ слишкомъ велика; надобно дать ребенку время осмотрѣться, привыкнуть къ своему новому положенію, и тогда только можно уже разсчитывать на его вниманіе.

Въ первые уроки можно показать дѣтямъ нѣсколько картинокъ и тѣмъ вызвать ихъ на бесѣду; показать, какъ складываютъ изъ палочекъ двѣ, три нехитрыя фигурки, нарисованныя учителемъ на доскѣ, научить пересчитать пальцы и т. п.

Если учитель занятъ другимъ классомъ, то можетъ отпустить

новичковъ ранѣе; но никакъ не внушать имъ того убѣжденія, что въ классѣ можно сидѣть и ничего не дѣлать.

О значеніи отечественнаго языка въ первоначальномъ обученіи.

Дитя входитъ въ духовную жизнь окружающихъ его людей единственно чрезъ посредство отечественнаго языка, и, наоборотъ, міръ, окружающій дитя, отражается въ немъ своею духовною стороною только чрезъ посредство той же среды — отечественнаго языка. Въ другомъ мѣстѣ я уже говорилъ о глубокомъ, центральномъ значеніи отечественнаго языка не только въ первоначальномъ обученіи, но и въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ; здѣсь же, имѣя болѣе близкую цѣль, я укажу только на вліяніе, которое имѣетъ хорошее или дурное приготовленіе въ отечественномъ языкѣ на все ученье дитяти.

Изученіе каждаго предмета передается ребенку, усваивается имъ и выражается всегда въ формѣ слова. Дитя, которое не привыкло вникать въ смыслъ слова, темно понимаетъ или вовсе не понимаетъ его настоящаго значенія и не получило навыка распоряжаться имъ свободно въ изустной и письменной рѣчи, всегда будетъ страдать отъ этого коренного недостатка при изученіи всякаго другого предмета. Скажу еще яснѣе: наставникъ разсказываетъ дѣтямъ какое-нибудь библейское происшествіе, но дѣти не понимаютъ настоящаго значенія многихъ словъ, эпитетовъ, видовъ глагола, нарѣчій, союзовъ и, слѣдовательно, не понимаютъ вполнѣ настоящаго смысла разсказа. Дѣти не привыкли вникать въ связь предложеній, въ отношеніе придаточныхъ къ главному, не понимаютъ значенія вводнаго, не видятъ, гдѣ причина и гдѣ слѣдствіе, гдѣ случайное и необходимое, не привыкли даже задавать себѣ вопроса, о комъ или о чемъ говорится, и т. п., вотъ и вся рѣчь наставника отражается въ ихъ головѣ безсвязными и перепутан-

ными фразами. Уча урокъ по книгѣ, дитя встрѣчается еще съ бо́льшими затрудненіями, потому что тутъ нѣтъ учителя съ его мимикой и интонаціей, которыя могли бы показать, что въ книгѣ главное, что второстепенное и о чемъ говорится только мимоходомъ — и вотъ дитя, вмѣсто того, чтобы прочесть раза два урокъ со вниманіемъ и усвоить его совершенно своею дѣтскою памятью, учитъ печатныя строки, помнитъ въ какой строчкѣ какое слово поставлено, а урока все-таки не знаетъ. Далѣе, приходится ребенку разсказывать свой урокъ, и вотъ опять новая борьба съ непривычкою его къ отечественному слову: онъ не можетъ замѣнить ни одного слова другимъ, не можетъ переставить свободно двухъ словъ и языкъ его точно въ цѣпяхъ тѣхъ строчекъ, которыя онъ заучилъ. Ему остается только вызубрить слово въ слово, но и тутъ невыломанный языкъ его путается и ошибается при каждомъ трудномъ звукѣ. То же самое испытываетъ дитя, не приготовленное, какъ слѣдуетъ, въ отечественномъ языкѣ, при изученіи исторіи, географіи, естественныхъ наукъ и математики, когда ему приходится объяснять теорему или выражать своими словами какую-нибудь математическую задачу. Не ясно ли теперь, что преподаваніе отечественнаго языка въ первоначальномъ обученіи составляетъ предметъ главный, центральный, входящій во всѣ другіе предметы и собирающій въ себѣ ихъ результаты, и что я имѣлъ право взглянуть на наставника отечественнаго языка какъ на руководителя всего первоначальнаго ученья и подать ему нѣкоторые общіе педагогическіе совѣты?

Теперь я могу приступить прямо къ изложенію методики первоначальнаго преподаванія отечественнаго языка по предлагаемому мною руководству.

Первыя занятія отечественнымъ языкомъ.

Когда новый классъ приметъ нѣсколько стройный видъ, привыкнетъ слушать учителя и исполнять его требованія, тогда можно

уже начать систематическое обученье отечественному языку, преподаваніемъ котораго я и займусь теперь, выразивъ выше полную необходимость сопровождать его и другими занятіями.

Первоначальное обученье отечественному языку раздѣляется на три совмѣстно идущія занятія: 1) *наглядное обученіе*, 2) *приготовительныя упражненія въ письмѣ*, и 3) *звуковыя упражненія, приготовляющія къ чтенію*. Всѣ эти три упражненія должны идти одновременно, смѣняя одно другое въ каждомъ урокѣ; но для ясности изложенія я долженъ говорить о каждомъ отдѣльно.

О наглядномъ обученіи.

Способствовать развитію изустной рѣчи въ дѣтяхъ есть, безъ сомнѣнія, одна изъ важнѣйшихъ обязанностей учителей русскаго языка. Никто, конечно, не сомнѣвается, что изустная рѣчь развивается единственно отъ упражненія. Слѣдовательно, наставникъ русскаго языка обязанъ дать упражненія изустной рѣчи дѣтей и руководить этими упражненіями. Это—едва ли не главная его обязанность и потому, наконецъ, что изустная рѣчь служитъ основаніемъ письменной. Но изустная рѣчь основана на мышленіи; слѣдовательно, наставникъ русскаго языка обязанъ дать дѣтямъ упражненія, возбуждающія мысль и вызывающія выраженіе этой мысли въ словѣ. Но чѣмъ вы возбудите мысль ребенка и вызовете изъ него самостоятельное слово, какъ не показавъ ему какой-нибудь предметъ или изображеніе предмета? Вотъ почему я помѣщаю наглядное обученье въ число обязанностей наставника русскаго языка и ставлю это занятіе прежде двухъ другихъ — обученья письму и чтенію, хотя всѣ эти три занятія, конечно, должны идти одновременно.

О наглядномъ обученіи у насъ говорили и писали много, но почти ничего не сдѣлали, чтобы оно могло, хотя мало-по-малу, входить въ наши школы и въ наши семейства. Даже самая идея

нагляднаго обученія какъ-то плохо привилась у насъ и встрѣтила много противниковъ. По моему мнѣнію, это—лучшее доказательство того, что мы, съ охотою витая въ высшихъ сферахъ идей и не отказываясь свысока бросить взглядъ и на воспитаніе, не потрудимся никогда вникнуть въ самую идею первоначальнаго обученія, считая это дѣло или слишкомъ легкимъ, или слишкомъ маловажнымъ, такъ что идея первоначальнаго обученья живетъ у насъ въ какихъ-то неопредѣленныхъ формахъ, темна, не проникнута свѣтомъ сознанія. Иначе, въ наглядномъ обученіи мы видѣли бы необходимое и неизбѣжное дѣло при первыхъ занятіяхъ съ дѣтьми.

Что такое наглядное обученье? Да это такое ученье, которое строится не на отвлеченныхъ представленіяхъ и словахъ, а на конкретныхъ образахъ, непосредственно воспринятыхъ ребенкомъ, будутъ ли эти образы восприняты при самомъ ученьи, подъ руководствомъ наставника, или прежде, самостоятельнымъ наблюденіемъ ребенка, такъ что наставникъ находитъ въ душѣ дитяти уже готовый образъ и на немъ строитъ ученье.

Этотъ ходъ ученья отъ конкретнаго къ отвлеченному, отъ представленія къ мысли такъ естественъ и основывается на такихъ ясныхъ психическихъ законахъ, что отвергать его необходимость можетъ только тотъ, кто вообще отвергаетъ необходимость сообразоваться въ обученіи съ требованіемъ человѣческой природы вообще и дѣтской въ особенности.

Весь нашъ мыслительный процессъ, руководимый внутреннею врожденною ему силою идеи, состоитъ только изъ тѣхъ элементовъ, которые были восприняты нами изъ внѣшняго міра. Идея принадлежитъ нашему духу; но матеріала для работъ и выраженія этой идеи нѣтъ другого, кромѣ того, что даетъ внѣшній, видимый, ощущаемый міръ. Весь нашъ языкъ проникнутъ этими вліяніями внѣшняго матеріальнаго міра.

Непосредственно воспринятые нами изъ внѣшняго міра образы являются, слѣдовательно, единственными матеріалами, надъ кото-

рыми и посредствомъ которыхъ работаетъ наша мыслительная способность, хотя идея работы принадлежитъ намъ.

Занимаясь наукою, мы привыкаемъ мало-по-малу отвлекаться отъ употребляемыхъ нами матеріаловъ, не будучи въ состояніи никогда и ни въ одномъ словѣ оторваться отъ нихъ совершенно. Но дитя, если можно такъ выразиться, мыслитъ формами, красками, звуками, ощущеніями вообще, и тотъ напрасно и вредно насиловалъ бы дѣтскую природу, кто захотѣлъ бы заставить ее мыслить иначе. Такимъ образомъ, облекая первоначальное ученье въ формы, краски, звуки,—словомъ, дѣлая его доступнымъ возможно большему числу ощущеній дитяти, мы дѣлаемъ, вмѣстѣ съ тѣмъ, наше ученье доступнымъ ребенку и сами входимъ въ міръ дѣтскаго мышленія.

Вѣрность нашихъ заключеній и вся правильность нашего мышленія зависятъ: во-первыхъ, отъ вѣрности данныхъ, изъ которыхъ мы дѣлаемъ логическій выводъ, и во-вторыхъ, отъ вѣрности самаго вывода. Какъ бы ни были логически вѣрны наши выводы, но если данныя, воспринятыя нами изъ внѣшняго міра, невѣрны, то и выводы будутъ ложны. Отсюда вытекаетъ обязанность для первоначальнаго обученьи—учить дитя наблюдать вѣрно и обогащать его душу возможно полными, вѣрными, яркими образами, которые потомъ становятся элементами его мыслительнаго процесса.

Всякое не мертвое, не безцѣльное ученье имѣетъ въ виду готовить дитя къ жизни; а ничто не можетъ быть важнѣе въ жизни, какъ умѣть видѣть предметъ со всѣхъ сторонъ и въ средѣ тѣхъ отношеній, въ которыя онъ поставленъ. Если мы вникнемъ глубже въ то, что обыкновенно зовется въ людяхъ замѣчательнымъ или даже великимъ умомъ, то увидимъ, что это главнымъ образомъ есть способность—видѣть предметы въ ихъ дѣйствительности, всесторонне, со всѣми отношеніями, въ которыя они поставлены. Если ученье имѣетъ претензію на развитіе ума въ дѣтяхъ, то оно должно упражнять ихъ способность наблюденія.

Кто не замѣчалъ надъ собою, что въ памяти нашей сохраняются съ особенною точностью тѣ образы, которые мы восприняли сами посредствомъ созерцанія, и что къ такой, врѣзавшейся въ насъ, картинѣ мы легко и прочно привязываемъ даже отвлеченныя идеи, которыя безъ того изгладились бы быстро. Вотъ почему самъ Божественный Учитель нашъ показалъ намъ великій примѣръ нагляднаго обученья: Онъ бралъ полевую лилію и, указывая на нее, говорилъ о довѣренности къ Провидѣнію; Онъ указывалъ на стѣны Іерусалимскія и говорилъ о суетѣ всего земного; бралъ самые простые общеизвѣстные примѣры изъ обыкновенной жизни и выводилъ изъ нихъ высокое ученье о царствѣ Божіемъ.

Дѣтская природа ясно требуетъ наглядности. Учите ребенка какимъ-нибудь пяти неизвѣстнымъ ему словамъ, и онъ будетъ долго и напрасно мучиться надъ ними: но свяжите съ картинками двадцать такихъ словъ—и ребенокъ усвоитъ ихъ на лету. Вы объясняете ребенку очень простую мысль, и онъ васъ не понимаетъ; вы объясняете тому же ребенку сложную картину, и онъ васъ понимаетъ быстро. Попробуйте одно и то же происшествіе разсказать двумъ дѣтямъ, одинаково способнымъ: одному—по картинкамъ, другому безъ картинокъ—и вы увидите тогда все значеніе картинокъ для ребенка.

Показываніе картинокъ и разсказы по нимъ—лучшее средство для сближенія наставника съ дѣтьми. Ничѣмъ вы не можете такъ быстро разрушить стѣну, отдѣляющую взрослаго человѣка отъ дѣтей, и въ особенности учителя отъ учениковъ, какъ показывая и объясняя дѣтямъ картинки. Если вы входите въ классъ, отъ котораго трудно добиться слова (а такихъ классовъ у насъ не искать стать)—начните показывать картинки, и классъ заговоритъ, а главное заговоритъ свободно, непринужденно, что, конечно, необходимо для учителя русскаго языка, если онъ не суживаетъ своей обязанности до выучки дѣтей чтенію, письму и орѳографіи.

При наглядномъ обученіи, учитель, такъ сказать, присутствуетъ

при самомъ процессѣ формированія языка въ дѣтяхъ и можетъ направлять этотъ процессъ, при чемъ главное дѣло опять дѣлаетъ та же картинка: она поправляетъ ложный эпитетъ, приводитъ въ порядокъ нестройную фразу, указываетъ на пропускъ какой-нибудь части; словомъ, выполняетъ на дѣлѣ легко то, что учителю на словахъ выполнить чрезвычайно трудно.

Въ Германіи и Швейцаріи нѣтъ уже спору о наглядномъ обученіи; но спорятъ еще о томъ, должно ли его сдѣлать предметомъ отдѣльнаго преподаванія или только дѣлать преподаваніе всѣхъ предметовъ нагляднымъ. Практичнѣе всего, мнѣ кажется, вести наглядное преподаваніе отдѣльно до тѣхъ поръ, пока дѣти начнутъ читать порядочно и безъ большого труда, и потомъ слить наглядное обученье съ объясненіями употребляемой въ школѣ книги для чтенія,—что, конечно, возможно только тогда, если сама книга приспособлена къ систематическому наглядному обученью. Я имѣлъ это въ виду при составленіи «Родного Слова»; но, коночно, картинки, въ немъ помѣщенныя, только отчастти дѣлаютъ чтеніе нагляднымъ.

Что же касается до отдѣльнаго нагляднаго обученья въ первый годъ школы, то я могу указать только на крайнюю его потребность; но не могу ничего дать для удовлетворенія этой потребности. Изданіе сколько-нибудъ порядочныхъ картинъ для нагляднаго обученія обходится такъ дорого, а самая потребность этихъ картинъ сознана нашимъ обществомъ и нашими школами такъ мало, что едва ли кто-нибудь рѣшится затратить на это дѣло значительный капиталъ. Вотъ почему я только могу посовѣтывать наставнику русскаго языка, принимающемуся за дѣло первоначальнаго обученья, достать гдѣ-нибудь десятокъ сносныхъ картинъ, которыя, по содержанію своему, могли бы вызвать дѣтей на бесѣду; это могутъ быть ландшафты, изображенія животныхъ и растеній какія нибудь сцены изъ народной жизни и т. п. Пусть учитель создастъ себѣ планъ бесѣдъ по этимъ картинамъ и ведетъ эти бе-

сѣды не торопясь, но и не надоѣдая дѣтямъ излишними подробностями. Картины не должны быть извѣстны дѣтямъ, не должны висѣть въ классѣ, иначе они потеряютъ свой интересъ. Пусть учитель приноситъ въ классъ картину за картиной, мѣняя ихъ тогда, когда все содержаніе картины будетъ бесѣдою исчерпано, и когда дѣти пріобрѣтутъ навыкъ разсказывать картину порядочно для своего возраста. Успѣхъ и отъ такого нагляднаго обученья будетъ значительный; но пусть наставникъ не думаетъ, что это наглядное обученье таково, какъ оно должно быть. Правильное наглядное обученье имѣетъ свою систему, свои правила и пріемы, о которыхъ распространяться здѣсь я считаю излишнимъ, такъ какъ у насъ пока нѣтъ средствъ для такого обученья.

О первоначальномъ обученіи грамотѣ вообще.

Новѣйшій раціональный способъ обученія дѣтей грамотѣ слѣдуетъ, въ отличіе отъ всѣхъ прочихъ, назвать *историческимъ*, потому что онъ основанъ на способѣ, которымъ, какъ можно предполагать, былъ изобрѣтенъ письменный языкъ.

Величайшій подвигъ изобрѣтателей письменнаго языка состоялъ въ томъ, что они, не довольствуясь гіероглифическими изображеніями понятій, стали вслушиваться въ слова и раздѣляли эти слова на простые звуки. Сравнивая же потомъ звуки въ различныхъ словахъ, замѣтили, что эти звуки немногочисленны и постоянно повторяются, только въ различныхъ сложеніяхъ. Изобрѣсти условные значки для этихъ звуковъ, а вмѣстѣ и азбуку, было уже дѣломъ легкимъ.

Заслуга новой звуковой методы обученія грамотѣ именно въ томъ и состоитъ, что она оторвалась отъ прежней искусственной, схоластической методы и обратилась на естественный историческій путь; обратилась прямо къ изученію звуковъ, какъ элементовъ изустнаго слова и ихъ начертаній.

Многіе однакожъ, въ особенности у насъ, еще не совершенно сознали преимущества *звуковой* методы; и если немного уже найдется такихъ, которые стоятъ за прежніе *азы* и *живете*, то не мало еще защитниковъ послѣдующихъ затѣмъ *бе*, *ве*, *ге*, *емъ*, *енъ*, и безконечныхъ таблицъ складовъ, говоря, что и по этой методѣ выучивались читать такъ же хорошо и скоро, какъ и по нынѣшней звуковой.

Если бы это было и такъ (чего я, впрочемъ, не признаю), то и тогда я отдалъ бы преимущество звуковой методѣ на томъ основаніи, что она способствуетъ умственному развитію дитяти, тогда какъ прежняя останавливала и замедляла это развитіе и, кромѣ того, надоѣдала дѣтямъ. Не нужно быть большимъ психологомъ, чтобы понять, что прежняя метода, безсмысленнымъ заучиваніемъ множества буквъ и потомъ множества еще болѣе безсмысленныхъ складовъ, не давая никакой пищи дѣтскому уму, не позволяла ему, въ то же время, заняться чѣмъ-нибудь другимъ и, слѣдовательно, держала его, во все продолженіе обученья грамотѣ, въ бездѣйственномъ, оцѣпенѣломъ состояніи. Если же принять въ разсчетъ, что такое оцѣпенѣлое состояніе слабаго дѣтскаго ума продолжалось, по нѣскольку часовъ въ день, круглый годъ, а иногда два, то нельзя сомнѣваться, что такое ученіе не могло не отразиться весьма гибельно, не говоримъ уже на умѣ, а просто на мозгѣ дѣтей, который въ это время чрезвычайно нѣженъ, впечатлителенъ и находится въ полномъ процессѣ формировки. Попробуйте ежедневно, на три или четыре часа, въ продолженіе года или двухъ, привязывать одну руку ребенка къ его туловищу—и если эта рука не усохнетъ, то только единственно потому, что вы не оставляли ее привязанною цѣлый день; но, во всякомъ случаѣ, рука, подвергавшаяся такому опыту, разовьется гораздо слабѣе другой. Мозговой организмъ гораздо нѣжнѣе организма руки и развивается позже и дольше всѣхъ другихъ частей организма. Судите же по этому, какой вредъ вы приносите ребенку даже въ физическомъ отноше-

ніи, методически и насильственно пріостанавливая дѣятельность мозга въ продолженіе долгихъ часовъ и многихъ мѣсяцевъ. Представьте себѣ дитя въ какой-нибудь деревенской трущобѣ, которое играло и рѣзвилось цѣлый день подъ вліяніемъ всеразвивающей природы, безпрестанно двигалось, ощущало, думало, по-дѣтски, конечно, изобрѣтало то то, то другое, плакало и смѣялось, словомъ, жило всѣмъ своимъ духовнымъ и тѣлеснымъ организмомъ. И— вдругъ, вы схватываете это дитя, кидаете его въ душную, мрачную школу стариннаго закала, гдѣ оно прежде всего должно сидѣть смирно, не шевеля ни однимъ членомъ, не думать, не чувствовать, не соображать, не придумывать что-нибудь, не плакать и не смѣяться, даже не глядѣть по сторонамъ; а пристально уставившись въ букварь, вдалбливать букву за буквой и одинъ безсмысленный слогъ за другимъ. Представьте себѣ, что это дитя чуть свѣтъ отправляется въ школу, выходитъ оттуда ночью и проводитъ такъ, день за днемъ, два, три, четыре года, въ періодъ сильнѣйшаго развитія организма, не имѣя другихъ ощущеній, кромѣ страха получить побои, и получая дѣйствительно колотушки въ голову, и— вы поймете, почему наши грамотники-крестьяне по большей части показываютъ менѣе природнаго ума и развитія, чѣмъ тѣ, которые развивались свободно, внѣ стѣнъ школы, подъ вліяніемъ природы и жизни; поймете, почему между нашими простонародными грамотниками и писарями такъ часто встрѣчаются люди страшно тупые и въ то же время безнравственные. Но одно ли это вы поймете? Вы поймете также, чего желаютъ тѣ люди, которые съ высоты своего журнальнаго величія совѣтуютъ оставить нашъ народъ учиться въ такихъ школахъ, у такихъ учителей и по такимъ методамъ. Но возвратимся къ звуковой методѣ, полагая, что разъяснить нашей публикѣ значеніе хорошей методы преподаванія грамотѣ значитъ въ то же время уяснить ей истинное значеніе людей, вооружающихся противъ введенія хорошихъ методъ и всякихъ нововведеній въ наши народныя школы, людей, толкующихъ о нрав-

ственности въ школахъ и не понимающихъ, какъ неразрывно связана нравственность школы съ употребляемыми въ ней методами.

Я не по тому предпочитаю звуковую методу, что дѣти по ней выучиваются скорѣе читать и писать; но потому, что, достигая успѣшно своей специальной цѣли, метода эта, въ то же время, даетъ самодѣятельность ребенку, безпрестанно упражняетъ вниманіе, память и разсудокъ дитяти, и когда передъ нимъ потомъ раскрывается книга, то оно уже значительно подготовлено къ пониманію того, что читаетъ, а главное, въ немъ не подавленъ, а возбужденъ интересъ къ ученью.

Обращаясь теперь къ изложенію самыхъ пріемовъ въ обученьи грамотѣ, я считаю себя обязаннымъ высказать, что многое мною заимствовано у нѣмецкихъ педагоговъ и въ особенности у швейцарскаго педагога Шерра,—заимствовано какъ изъ книгъ, такъ и изъ личныхъ наблюденій за ходомъ этого дѣла въ заграничныхъ школахъ, но измѣнено мною сообразно нашимъ русскимъ потребностямъ и подъ вліяніемъ моей собственной практики въ обученіи дѣтей по этому способу. Метода Шерра есть превосходнѣйшій анализъ процесса обученія дѣтей чтенію и письму и отлично вводитъ педагога въ полное пониманіе этого процесса. Но на практикѣ въ этой методѣ многое слишкомъ систематично, а потому растянуто, и можетъ быть выпущено не только безъ вреда, но и съ пользою. Самыя условія нашего языка не позволяли мнѣ слишкомъ близко придерживаться германскихъ методъ, но не помѣшали воспользоваться тѣмъ, что, имѣя общечеловѣческія основы, примѣнимо ко всѣмъ языкамъ и дѣтямъ всѣхъ народностей.

Элементарное письмо.

Первыя упражненія въ письмѣ дѣлаются дѣтьми мѣломъ на классной доскѣ и грифелемъ на аспидныхъ доскахъ. Грифельныя доски должны быть разлинованы съ одной стороны на маленькіе

квадратики для рисованія тѣхъ фигуръ, какія наставникъ найдетъ на первыхъ четырехъ страницахъ «Родного Слова»; на другой стоpонѣ должны быть параллельныя двойныя линейки, нѣсколько пошире тѣхъ, какія находятся въ азбукѣ «Родного Слова». Самихъ азбукъ не слѣдуетъ давать дѣтямъ на руки на первыхъ урокахъ.

Учитель собираетъ дѣтей въ кружокъ у классной доски я пріучаетъ ихъ брать мѣлъ въ правую руку; при чемъ, разумѣется, скажется, что не всѣ дѣти знаютъ, какая правая и какая лѣвая рука. Чтобы познакомить съ тономъ перваго урока, я передамъ его почти въ той формѣ, какая находится у Шерра, и, конечно, не для буквальнаго подражанія.

Учитель. Посмотрите, дѣти, что у меня въ рукѣ? Въ какой рукѣ у меня мѣлъ? Глядите, какъ я держу его. Алеша, возьми мѣлъ такъ же, какъ и я. Теперь ты, Вася, и т. д. Замѣчайте, что я сдѣлаю мѣломъ на доскѣ. Это — *точка, точка.* Что это такое, Ваня? *Ваня.* Точка. *Учитель.* Что это такое, классъ? *Весь классъ.* Точка. *Учитель.* А ну, Сережа, возьми мѣлъ и поставь такую же точку на доскѣ. Теперь ты, Анюта, и т. д. Вотъ сколько мы наставили точекъ; однако я всѣ сотру. Смотрите теперь: сколько я поставилъ точекъ, Вася? *Вася.* Двѣ точки. *Учитель.* Хорошо (обращаясь ко всѣмъ): классъ, сколько точекъ *)? *Всѣ ученики.* Двѣ точки. *Учитель.* Вѣрно! и одна точка стоитъ *вверху,* а другая—*внизу.* Покажи, Ваня, которая вверху, а которая внизу? А ты, а ты... Теперь я ставлю еще точку: сколько точекъ? *Одинъ изъ учениковъ.* Три точки. *Учитель.* Классъ, сколько точекъ? *Классъ.* Три точки. *Учитель.* Вѣрно: одна, двѣ, три. Одна стоитъ вверху, другая—внизу, а третья—гдѣ? *Одинъ изъ учениковъ.* Посрединѣ. *Учитель.* Хорошо! Подойди, Анюта, покажи палочкою точку вверху, внизу и посрединѣ. Митя... и т. д. Вотъ я сотру три точки; поставь теперь

*) Это общій пріемъ первоначальнаго обученія: удачный отвѣтъ одного ученика долженъ быть повторенъ цѣлымъ классомъ.

ты, Ваня, двѣ точки. Недурно, только вотъ нижнюю точку надо поставить какъ разъ подъ верхнею. (Учитель пріучаетъ дѣтей ставить три точки, одну подъ другою, на прямой линіи и въ одинаковомъ разстояніи. (См. азбуку «Родного Слова», стр. 5). Потомъ то же дѣлаютъ ученики на своихъ грифельныхъ доскахъ, и хорошо, если ставятъ по командѣ учителя: разъ, два, три!

Когда дѣти сносно ставятъ три точки на своихъ доскахъ, по командѣ учителя и безъ команды, тогда учитель идетъ съ классомъ далѣе *).

Учитель. Поднимите правую руку. Хорошо! Гдѣ правая рука, тамъ и правая сторона. Вотъ я ставлю точку на правой сторонѣ доски; отъ нея налѣво ставлю другую точку, посрединѣ — третью. (Учитель ставитъ три точки въ горизонтальномъ направленіи). Ваня, укажи точку направо, точку налѣво и т. д.

Слѣдуютъ опять упражненія учениковъ, сперва на классной, а потомъ на грифельныхъ доскахъ.

Учитель. Вотъ теперь я поставлю всѣ точки, какія мы научились ставить: одну—*вверху*, другую—*внизу*, третью—*посрединѣ*, четвертую—*направо*, пятую—*налѣво*. (См. азб. «Родного Слова», стр. 5). Покажи, Митя, точку направо, посрединѣ, и т. д.; сосчитай, сколько поставлено точекъ **).

За упражненіями на классной доскѣ слѣдуютъ упражненія на грифельной. Потомъ наставникъ переходитъ къ остальнымъ четыремъ точкамъ (см. азб. «Родного Слова», стр. 5), которыя для краткости слѣдуетъ называть такъ: направо-вверху, направо-внизу и т. д. Упражненіе это повторяется прежнимъ порядкомъ и до тѣхъ поръ, пока дѣти привыкнутъ ставить, считать и называть

---

*) Прошу не забывать, что для удобства и краткости изложенія я соединяю вездѣ въ одинъ урокъ то, что должно быть изложено въ нѣсколькихъ.

**) Предполагается, что дѣти умѣютъ считать до десяти, если же нѣтъ, то это исправляется тѣмъ, что ученье счету идетъ одновременно съ элементарнымъ письмомъ.

всѣ девять точекъ, означенныя въ азбукѣ. Упражненія на грифельной доскѣ дѣлаются всѣмъ классомъ разомъ, по отчетливой командѣ учителя: точку вверху! точку внизу! и т. д. *).

При этомъ первомъ упражненіи наставникъ достигаетъ различныхъ цѣлей.

1. Пріучаетъ дѣтей правильно сидѣть при письмѣ, не прижиматься грудью къ скамьѣ, — что очень вредно для развивающейся дѣтской груди; — не наклоняться слишкомъ близко къ доскѣ,— отъ чего очень часто развивается у дѣтей близорукость, — класть правильно передъ собою доску, держать какъ слѣдуетъ руки и грифель. Всѣ эти привычки очень важны для здоровья ребенка и для хода самаго ученья. Онѣ гораздо легче усвоятся дѣтьми теперь, при первыхъ легчайшихъ упражненіяхъ, чѣмъ впослѣдствіи, когда эти упражненія уже сами по себѣ станутъ довольно трудными и займутъ все вниманіе ребенка. Кромѣ того, впослѣдствіи, когда ребенокъ начнетъ уже писать, отрывать его отъ дѣла безпрестанными поправками: сядь прямѣе, не такъ держишь грифель и т. п. сильно мѣшаетъ ученью и замедляетъ его ходъ. Выучивъ, напр., ребенка держаться прямо, мы сохранимъ очень много времени впослѣдствіи, избавившись отъ необходимнсти безпрестанныхъ замѣчаній.

2. На этихъ легчайшихъ упражненіяхъ дѣти пріучаются писать въ тактъ, по командѣ, — что необходимо для письма по американской методѣ, признанной вездѣ за лучшую. Тактъ для пишущей руки значитъ то же самое, что и для танцующей ноги. Строгій размѣръ въ движеніи—вотъ вся тайна красиваго и быстраго письма. Посмотрите на руку хорошаго писца, какъ она движется по бумагѣ, и вамъ прійдетъ въ голову искусная нога, танцующая по паркету: въ обоихъ движеніяхъ основаніе одно и то же—тактъ.

---

*) Само собою разумѣется, что при домашнемъ обученіи пріемы должны быть нѣсколько измѣнены, но порядокъ ученья остается тотъ же.

Вотъ почему американская метода письма, въ тактъ, угадавшая законы хорошаго письма, такъ быстро распространилась въ школахъ. И замѣчательно, что въ школѣ, гдѣ сколько-нибудь порядочный учитель учитъ писать по американской методѣ, величайшая рѣдкость встрѣтить ученика, пишущаго плохо.

3. Пріучаясь ставить точки въ различныхъ направленіяхъ, дѣти пріобрѣтаютъ первый навыкъ въ письмѣ, который помогаетъ имъ потомъ проводить линіи по этимъ направленіямъ *).

За упражненіями въ постановкѣ точекъ слѣдуютъ подобныя же упражненія въ проведеніи линій по этимъ точкамъ и, слѣдовательно, во всѣхъ направленіяхъ. Линіи должно проводить съ одного почерка и такъ, чтобы онѣ по возможности пересѣкались въ одной точкѣ. Это упражняетъ и руку, и глазъ ученика. Пріемы тѣ же, какъ и прежде.

Когда дѣти выучатся *сносно* проводить линіи, хорошо сидѣть, хорошо держать доску и грифель, слушаютъ команду учителя, тогда уже можно приступить къ письму, но еще не самыхъ буквъ, а только элементовъ нашей азбуки. Эти элементы азбуки выставлены у меня на 5-й страницѣ азбуки *«Родного Слова»*.

Всѣ эти упражненія—прямая черточка, черточка съ крючкомъ внизу, черточка съ двумя крючками и ноликъ, пишутся съ одного почерка, не отрывая руки отъ доски. При этихъ упражненіяхъ не нужно слишкомъ спѣшить; чѣмъ основательнѣе пройдете вы ихъ, тѣмъ вѣрнѣе и быстрѣе пойдете потомъ. Основательное, ничѣмъ не пренебрегающее первоначальное обученье постепенно ускоряетъ

---

*) Многимъ могутъ показаться мелочными и педантическими эти первыя упражненія въ постановкѣ точекъ. Я самъ смотрѣлъ на нихъ отчасти такъ же, пока мнѣ не пришлось присутствовать на этомъ урокѣ въ Бернской учительской семинаріи, гдѣ преподавалъ лучшій швейцарскій дидактъ, г. *Фюгъ*. Тутъ я на дѣлѣ убѣдился, какое сильное вліяніе оказываютъ эти первые уроки на строй класса и ходъ всего первоначальнаго обученья.

свой ходъ; ученье, много пропускающее въ началѣ, теряетъ гораздо больше времени на пополненіе этихъ пропусковъ. Пусть разочтетъ каждый учитель-практикъ, сколько онъ въ продолженіе нѣсколькихъ лѣтъ потеряетъ времени на постоянную поправку дѣтей въ умѣньи ихъ держать себя за письмомъ; а поправки эти именно потому, что онѣ происходятъ мимоходомъ, не производятъ должнаго впечатлѣнія и должны быть повторяемы безпрестанно. Еще замѣчу, что всякое новое упражненіе учитель долженъ начинать самъ съ учениками на классной доскѣ, потомъ упражнять ихъ въ тактъ на грифельныхъ доскахъ и, наконецъ, когда дѣти пріобрѣтутъ навыкъ, оставлять ихъ самихъ упражняться. При началѣ этихъ самостоятельныхъ упражненій, дѣлаемыхъ по образцу, выставленному учителемъ на классной доскѣ, я совѣтую поручать ученику старшаго класса, или лучше ученику того же класса—писать на классной доскѣ и давать тактъ цѣлому классу.

Послѣ письма ноликовъ, связанныхъ одинъ съ другимъ, можно приступить къ письму гласныхъ буквъ, звуки которыхъ уже будутъ знакомы дѣтямъ изъ второго упражненія, которое должно идти одновременно съ приготовительными упражненіями въ письмѣ, и о которомъ я буду говорить въ слѣдующей главѣ. При письмѣ буквъ слѣдуетъ помогать дѣтямъ усвоить начертаніе буквъ, давая каждой буквѣ особое названіе: такъ буква *и*—будетъ двѣ палочки съ двумя крючками внизу; *о*—будетъ ноликъ или кружочекъ; *а*—ноликъ съ палочкою; *е*—полуноликъ и т. д.

Пріучивъ писать восемь гласныхъ, поставленныхъ на 5-й стр. азбуки, и, конечно, *послѣ* ихъ звукового изученія, о которомъ будетъ рѣчь ниже, слѣдуетъ упражнять дѣтей въ письмѣ слоговъ изъ гласныхъ: *ая*, *ея* и т. д., съ которыми они уже познакомились по звуку. При этомъ слѣдуетъ писать всякій слогъ съ одного почерка, если возможно, и при томъ также въ тактъ.

Когда въ изученіи звуковъ дѣти перейдутъ къ первой согласной *с*, тогда слѣдуетъ приступить къ письму цѣлыхъ словъ,

въ томъ порядкѣ, въ какомъ они находятся въ письменной азбукѣ.

При каждой новой буквѣ идетъ сначала ея звуковое изученье, потомъ письмо ея въ цѣломъ словѣ учителемъ на классной доскѣ; далѣе, письмо слова съ новою буквою учениками на своимъ доскахъ; затѣмъ письмо съ прописей, находящихся въ «Родномъ Словѣ», и, наконецъ, переписка новаго слова и цѣлой фразы изъ печатной азбуки, находящейся въ «Родномъ Словѣ», на стр. 17.

Ходъ этихъ письменныхъ упражненій въ связи съ звуковыми упражненіями можетъ быть понятъ по прочтеніи слѣдующей за симъ главы.

Звуковыя упражненія, приготовляющія къ чтенію.

Поупражнявши дѣтей къ постановкѣ первыхъ двухъ точекъ, въ тотъ же урокъ учитель приступаетъ къ чтенію звуковъ.

Измѣняя во многомъ практическіе уроки Шерра, я тѣмъ не менѣе придерживаюсь и здѣсь принятой имъ драматической формы, считая ее самою удобною для передачи пріемовъ преподаванія.

Оставляя учениковъ на скамьяхъ, учитель говоритъ: «замѣтьте теперь, дѣти, какой звукъ я скажу»—и произноситъ громко и протяжно звукъ *а*. «Ваня! скажи то же, Митя и т. д.».

Учитель требуетъ, чтобы ученики произносили звукъ громко, отчетливо, не переходя ни въ *о*, ни въ *е*.

Учитель. Теперь я произнесу другой звукъ — *о*. Повтори его ты, ты и т. д. Вотъ мы знаемъ теперь два звука *а* и *о*. Сколько звуковъ мы знаемъ, Вася? Какой первый, какой второй? Скажите сначала первый, потомъ — второй, сначала — второй, а потомъ— первый. Говорите черезъ человѣка: одинъ *а*, а слѣдующій — *о*! Третій опять *а*! и т. д. Первая скамейка — второй! третья скамейка—первый звукъ и т. д.

Эти маленькіе пріемы, о которыхъ, избѣгая повтореній, я не

буду упоминать дальше, гораздо важнѣе, чѣмъ могутъ показаться съ перваго взгляда: своимъ разнообразіемъ и неожиданностью перемѣнъ они превосходно упражняютъ вниманіе цѣлаго класса, ученье идетъ живо, дѣти не скучаютъ; каждый ждетъ, что его спросятъ, и принимаетъ участіе въ общей дѣятельности.

За первыми двумя звуками учитель знакомитъ, тѣмъ же способомъ, съ третьимъ звукомъ — *и*. Этотъ звукъ имѣетъ ту особенность, что во многихъ мѣстностяхъ Россіи трудно добиться его чистаго произношенія.

Когда дѣти отвѣчаютъ вѣрно, быстро, отчетливо, тогда учитель переходитъ къ новымъ упражненіямъ.

Учитель. Какіе вы знаете звуки? Первый? второй? третій? А вотъ я вамъ скажу цѣлое слово—волъ! Какой здѣсь звукъ: *а*, или *о*, или *и*? Во-о-о-лъ!

Ученики наиболѣе способные угадаютъ съ перваго раза. Если же никто не угадаетъ, то учитель долженъ сказать самъ. За третьимъ, четвертымъ словомъ всѣ начнутъ отгадывать, но сначала, конечно, не безъ ошибокъ. Для этихъ упражненій нужно брать односложныя слова, и при томъ такія, въ которыхъ гласныя произносятся чисто. Вотъ нѣсколько такихъ словъ: *котъ, полъ, конь, колъ, сонъ, соль, шагъ, макъ, шаръ, ракъ, садъ, тазъ, бичъ, линь, миръ, сигъ, чижъ*.

Въ томъ же порядкѣ слѣдуетъ знакомить дѣтей съ остальными гласными; но уже не по три или по двѣ, а по одной разомъ. Первое знакомство должно быть съ тремя буквами, на томъ основаніи, чтобы дитя могло сравнивать звуки или буквы въ письмѣ; потому что только это сравненіе укореняетъ ихъ въ памяти. Если же вы хорошо укоренили въ дѣтской памяти первыя три буквы, или первые три звука, то продолжайте строить понемногу на этомъ прочномъ основаніи. Каждая новая буква и каждый новый звукъ, поступая въ число твердо замѣченныхъ, быстро усвоется дѣтьми, но дайте имъ опять разомъ три буквы или три звука — и вы рискуете, что дѣти поза-

будутъ и то, что уже выучили. Это педагогическое правило, основанное на психологіи, приложимо не къ одному изученью азбуки, а вообще ко всякому ученью, гдѣ дѣйствуетъ такъ называемая *механическая* память. При каждомъ новомъ звукѣ, поступающемъ въ память дѣтей, вы повторяете всѣ прежніе, привязывая къ нимъ новый. (Это же самое должно дѣлать и при изученьи буквъ).

За первыми тремя буквами я совѣтую усвоивать: *е, у, ы*, оставляя покуда *я, ю*, потому что это собственно двоегласныя буквы: протянувши *я*, вы слышите въ концѣ *а*, а протянувши *ю*, вы слышите *у*,—что сбиваетъ дѣтей; такъ что эти звуки слѣдуетъ изучить въ двухсложныхъ словахъ, гдѣ дѣти могутъ сравнить и различить близкіе звуки, напримѣръ, въ словѣ *яма*.

Звукъ *ы* у насъ часто смѣшиваютъ въ нѣкоторыхъ мѣстностяхъ съ звукомъ *и*, такъ что учителю придется потрудиться, чтобы усвоить дѣтямъ пониманіе различія между этими двумя звуками. Но при этомъ пусть онъ не забываетъ, что языкъ и слухъ формируются постепенно и что разомъ тутъ ничего не сдѣлаешь.

Для отысканія звуковъ *е, у, ы* предлагаю я слѣдующія односложныя слова: на звукъ *е: день, щель, мѣдь, лещь, мѣлъ, лѣсъ, бѣгъ, лѣнь, жестъ, печь, цѣль* *); на звукъ *у: дубъ, жукъ, гужъ, зубъ, куль, лугъ, лучъ, сукъ, стукъ, шумъ*; на звукъ *ы: быкъ, дымъ, пыль, мышь, быль, сыпь, тынъ, сычъ*. Всѣ эти слова слѣдуетъ перемѣшивать такъ, чтобы дѣтямъ безпрестанно приходилось угадывать разные звуки, а не одинъ и тотъ же сряду.

Теперь уже можно перейти къ двухсложнымъ и многосложнымъ словамъ. Пріемъ слѣдующій:

Учитель. Сколько же вы знаете звуковъ? Какіе, Вася? Какой звукъ Вася пропустилъ, Митя? Перечислите теперь: всѣ ли? Ну, вотъ я вамъ скажу слово: *мама!* Какой здѣсь звукъ? Сколько

---

*) Для звукового изученія нѣтъ разницы между *ѣ* и *е*.

разъ онъ здѣсь повторяется: *мама?* А въ словѣ *ла-па?* А въ словѣ: *о-ко* какой звукъ? Сколько разъ повторяется? А въ словѣ: *по-то-локъ?* Но вотъ слово: *шу-ба.* Какіе въ немъ звуки? А въ словѣ: *ры-ба?* А въ словѣ: *во-ло-са?* А въ словѣ: *си-ни-ца?* и т. д.

Здѣсь еще не мѣсто объяснять дѣтямъ, что такое слогъ; довольно и того, если вниманіе дѣтей будетъ обращено на складъ слова и они, только подражая учителю, пріобрѣтутъ навыкъ разбивать слова на слоги и отыскивать въ каждомъ слогѣ знакомую имъ гласную.

Здѣсь можно еще употребить и другой пріемъ, очень занимающій дѣтей, задавая дѣтямъ самимъ придумывать такія слова, гдѣ былъ бы звукъ *о* или звукъ *а* и т. д. Сначала дѣло пойдетъ медленно и ошибокъ будетъ много, но потомъ слова посыплются со всѣхъ сторонъ. Если ученикъ приводитъ слово, гдѣ нѣтъ требуемаго звука, то, безъ малѣйшаго укора и насмѣшки, слѣдуетъ разобрать сказанное ученикомъ ошибочно слово и показать, что въ словѣ не тотъ звукъ. Такъ какъ это упражненіе очень забавляетъ дѣтей, то должно учителю усилить серьезность, чтобы въ классѣ не начался безпорядомъ.

За этимъ слѣдуетъ приступить къ изученью буквы *я* и *ю.* Въ словахъ *ба-ня* и *я-ма* дѣти узнаютъ, что кромѣ *а* есть еще другой звукъ *я.* Затѣмъ, въ смѣси съ другими словами, повторяющими прежніе звуки, должно ставить и слова на *я: няня, тятя, дядя, дитя, Ваня, Дуня, Митя* и т. д. Подобнымъ же образомъ изучается и звукъ *ю.* Отъ звука *у* онъ отличается въ словахъ: *ду-ю, жу-ю, ку-ю, пу-лю, ду-лю;* далѣе слова: *юла, блюдо, люди, люблю* и т. д.

Со полугласною *й* дѣти познакомятся изъ сравненія слѣдующихъ словъ: *мои—мой, твои—твой, свои—свой; вой, пой, лей,* и т. д.

Потомъ можно давать дѣтямъ составлять слоги изъ гласныхъ:

ая, ея, ыя и т. д. Въ словѣ *её* дѣти должны замѣтить еще одинъ звукъ *ё*, хотя въ русской азбукѣ и нѣтъ для него особой буквы. Слова на *ё*: *ёжъ, лёнъ, ёлка, вёлъ, мёлъ* и т. д.

Всѣ вышесказанныя звуковыя упражненія нужно вести такъ, чтобы они шли параллельно съ приготовительными упражненіями въ письмѣ; чтобы, по изученіи первыхъ трехъ звуковъ: *а, и, о,* было уже возможно и письмо этихъ буквъ. Въ письмѣ, впрочемъ, слѣдуетъ начинать съ буквы *и*, какъ легчайшей по начертанію. И такимъ образомъ слѣдуетъ идти дальше, буква за буквою, слогъ за слогомъ, предпосылая твердое звуковое изученіе письму и подкрѣпляя письмомъ изученное на звукахъ.

Изучивъ всѣ гласные звуки, и въ то же время, когда дѣти упражняется въ письмѣ гласныхъ и слоговъ изъ гласныхъ, все еще не давая дѣтямъ въ руки азбуки, можно уже приступить къ звуковому изученью согласныхъ.

Уяснить дѣтямъ значеніе согласной буквы — самое важное и самое трудное дѣло во всемъ обученьи грамотѣ. Это — ключъ къ чтенію: когда дѣти овладѣли имъ, то все остальное пойдетъ легко. Я совѣтую употребить для этого слѣдующіе пріемы.

Учитель. Знаете ли вы, что такое *ужъ?* (Змѣя ползаетъ, у змѣи нѣтъ ногъ; ужъ — змѣя не ядовитая, у него есть жало; онъ вылѣзаетъ грѣться на солнышкѣ и т. д.). А знаете ли вы, что такое *усъ?* (У кого есть усы? и т. д.). Какой слышите вы знакомый вамъ звукъ въ словѣ *ужъ?* А въ словѣ *усъ?* Странно: въ одномъ словѣ *у* и въ другомъ словѣ *у*, а одно выходитъ *ужъ*, а другое—*усъ*. На что оканчивается слово *у-ж-ж?* А на что оканчивается слово *у-с-с?* Вотъ мы знаемъ теперь съ вами два новые звука: *ж* и *с*. Какой первый? какой второй? *). Какой первый

*) Конечно, дѣти не отвѣчаютъ удовлетворительно на каждый вопросъ, и чтобы вызвать отвѣтъ, учитель долженъ иногда много потрудиться. Но я, для краткости, выставляю здѣсь одни вопросы, означая ими постепенный ходъ обученья.

звукъ въ словѣ *усъ?* Какой второй? А въ словѣ *ужъ?* какой второй? А въ словѣ *ёжъ?* А въ словѣ *ось?* (Если дѣти не знаютъ, что такое ось, то слѣдуетъ объяснить). Вотъ вы знаете теперь два новые звука: одинъ *жжъ*, а другой — *ссъ*. Какой изъ этихъ звуковъ въ словѣ *ножъ?* А въ словѣ *носъ?* А въ словѣ *лужа?* А въ словѣ *коса?* А въ словѣ *жаба?* и т. д. Не подберете ли вы сами какого-нибудь слова, гдѣ былъ бы звукъ *жжъ?* А звукъ *ссъ?*

Конечно, здѣсь изложенъ не одинъ урокъ, а нѣсколько. Когда же дѣти будутъ легко угадывать хотя два согласные звука въ данныхъ словахъ, тогда уже можно будетъ перейти къ письму согласныхъ и къ полному соединенію звукового изученья съ письмомъ. Чтобы избѣжать слишкомъ ранней встрѣчи съ безгласными *ъ*, *ь* и съ такими трудными для начертанія буквами, какъ напр. наше *ж*, необходимо начать письменно-звуковое изученіе азбуки съ двухсложныхъ словъ и по возможности короткихъ. Моя азбука начинается со словомъ въ три буквы.

Для перехода отъ звукового изученья къ письму и чтенію я совѣтую слѣдующій пріемъ:

Учитель. Вотъ теперь я вамъ скажу слово *у-с-ы.* Какой здѣсь звукъ первый: *ы* или *у? у-с-ы?* Хорошо! а послѣдній? *у-с-ы?* А посрединѣ что? *у-с-ы?* Сколько здѣсь звуковъ? Какой первый? Какой второй? Какой третій? А въ словѣ: *у-ж-и?* А въ словѣ: *е-ж-и?* А въ словѣ: *оси?* А въ словѣ *осы?* Какіе изъ звуковъ въ словѣ *осы* вы умѣете писать? Поди, Ваня, къ доскѣ и напиши. Ну, вотъ есть первый звукъ, и третій, а второго то и нѣтъ. Какой второй? Гдѣ онъ долженъ стоять? Умѣете ли вы его написать? Нѣтъ? Хорошо же, я васъ выучу: *ссъ*—очень не трудная буква. Вотъ какъ она пишется.

Когда дѣти пріучатся писать букву *с*, тогда учитель продолжаетъ:

Какая первая буква въ словѣ *осы?* Напиши ее, Ваня, на доскѣ. Какая вторая? Напиши и ее рядышкомъ, съ правой стороны. Какая

третья? напиши и ее. Читай теперь буква за буквою. Хорошо: вотъ теперь ты написалъ и прочелъ цѣлое слово. Напиши теперь ты, Митя; теперь ты, Анюта, и т. д.

Когда весь классъ порядочно пишетъ слово *осы*, тогда уже учитель безъ большого труда, тѣмъ же порядкомъ, научитъ дѣтей писать два другія слова: *усы* и *оси*, и тогда, какъ бы въ награду за успѣхъ, раздастъ имъ азбуки, гдѣ дѣти найдутъ уже много знакомаго и могутъ уже прочесть три слова.

Теперь мнѣ слѣдуетъ уже перейти къ первоначальнымъ упражненіямъ въ чтеніи и письмѣ по азбукѣ «Родное Слово». Но чтобы не возвращаться болѣе къ отдѣльнымъ звуковымъ упражненіямъ, я долженъ здѣсь сказать слѣдущее.

Съ началомъ чтенія и письма по азбукѣ не слѣдуетъ оставлять отдѣльныхъ звуковыхъ упражненій; можно вводить въ нихъ всѣ гласныя буквы, не стѣсняясь тѣмъ, что многіе учащіеся еще не умѣютъ писать, и продолжать эти отдѣльныя упражненія до № 20 азбуки. Послѣ 20 нумера можно уже звуковыя упражненія совершенно слить съ письмомъ и чтеніемъ.

Такія звуковыя упражненія весьма полезны для развитія вниманія въ дѣтяхъ и прекрасно подготовляютъ ихъ къ правильному письму. Они могутъ выражаться въ слѣдующихъ пріемахъ: а) въ угадываніи заданныхъ звуковъ въ словахъ; б) подборъ дѣтьми словъ на заданные у р о к и; в) разложеніе словъ на слоги и слоговъ на звуки; г) сложеніе словъ изъ звуковъ; д) замѣна однихъ звуковъ другими,—при чемъ съ перемѣною одного звука значеніе всего слова измѣняется, напр.: *котъ*, *потъ*, *сотъ*, *ротъ*, и т. д.; е) приставка буквы къ началу слова, напр. *отъ* — ротъ, кротъ, *рыть*— крыть, скрыть, вскрыть, *ракъ* — фракъ и т. п. Это очень полезно для пріученія дѣтей къ соединенію нѣсколькихъ согласныхъ и на письмѣ и въ выговорѣ; при чемъ слѣдуетъ стараться, чтобы каждая согласная была слышна въ словѣ; ж) приставка въ концѣ слова,

и з) перестановка однихъ и тѣхъ же звуковъ, при чемъ мѣняется значеніе словъ, напр. *мука, кума, сонъ, носъ* и т. д.

Дальнѣйшее и совмѣстное изученіе письма и чтенія по азбукѣ.

Здѣсь много объяснять уже нечего: сама азбука указываетъ ходъ преподаванія. Для каждой новой согласной буквы есть картинка. Учитель спрашиваетъ, что изображено на картинкѣ, и если ученикъ говоритъ не то слово, которое подписано подъ картинкою, то учитель поправляетъ. Когда, наконецъ, ученики произнесли слово, подписанное подъ картинкою, тогда учитель спрашиваетъ: какіе здѣсь знакомые звуки? какой въ началѣ? какой въ концѣ? и доводитъ ученика до сознанія новаго звука, стоящаго посрединѣ; таковы слова: *ели, ива, уши.* Здѣсь же дѣти знакомятся съ буквою новаго звука и пріучаются писать ее не отдѣльно, но въ цѣломъ словѣ, по возможности съ одного почерка, и въ тактъ, заранѣе разсчитанный учителемъ такъ, чтобы дѣти сразу пріучились писать цѣлыя слова, а не лѣпили букву къ буквѣ.

Первое четырехбуквенное слово *улей* для дѣтей легко, потому что всѣ буквы этого слова имъ знакомы и они уже писали слово *лей.*

Въ словѣ *няня*—новая буква, повторяющаяся два раза.

Въ словѣ *волы* надъ буквою *о* стоитъ звѣздочка, чтобы напомнить дѣтямъ, что *о* здѣсь произносится какъ *а.* Такая же звѣздочка стоитъ надъ всѣми буквами, не имѣющими своего настоящаго произношенія.

Письму фразъ я совѣтую также предпосылать звуковой разборъ каждаго слова, составляющаго фразу.

Послѣ № 10 можно уже обратиться и къ печатной азбукѣ. Первые уроки этой азбуки, соотвѣтствующіе вполнѣ азбукѣ письменной, навѣрное не затруднятъ дѣтей, такъ что учитель легко

догонить съ ними занятія по письму. Послѣ № 20 всѣ занятія пойдутъ уже рядомъ, поясняя и подкрѣпляя одно другое, такъ что занятія каждаго урока будутъ слѣдующія:

1) звуковой разборъ;

2) письмо;

3) чтеніе писаннаго;

4) чтеніе тѣхъ же словъ и фразъ въ печатной азбукѣ;

5) чтеніе и переписка изъ печатной азбуки новыхъ словъ и фразъ, не бывшихъ въ письменной;

6) отысканіе знакомыхъ буквъ и слоговъ въ какомъ-нибудь разсказѣ;

7) сложеніе словъ изъ буквъ печатной азбуки, наклеенныхъ на деревяшки или картонъ.

По окончаніи всѣхъ вышесказанныхъ упражненій, дитя будетъ въ состояніи вѣрно разобрать на звуки и потомъ сложить каждое слово, написать его правильно, на сколько эта правильность уcловливается звуками, и, встрѣтивъ его въ печатной книгѣ, прочтетъ медленно, но по большей части безъ ошибки и безъ несносныхъ складовъ. Что можетъ быть безсмысленнѣе такого чтенья: *еръ*, *о*—ро; *те*, *еръ*,—тъ: ротъ. (Я не говорю уже о прежнемъ—*рцы, онъ, твердо, еръ*, — и выйдетъ *ротъ*, т. е. *скажи онъ: твердо еръ*, и выйдетъ почему-то ротъ). Здѣсь кстати я замѣчу, что люди, вооружающіеся противъ звуковой методы, утверждаютъ, что она заставляетъ дѣтей дѣлать невозможное: выговаривать согласныя безъ помощи гласныхъ. Но, во-первыхъ, это вовсе не невозможно и полезно даже для навыка языка; а во-вторыхъ, развѣ этого не дѣлаетъ прежняя метода? Дѣлаетъ всякій разъ, какъ только слово оканчивается на *ъ* или *ь*; чтобы сложить напр. слово *котъ*, она должна же была говорить *к, о, ко — т, ъ, — тъ*: или *в, о — во*; *л, ъ — лъ*: волъ. Слѣдовательно, даже и въ этомъ отношеніи, уступая во всемъ прочемъ, старая метода не имѣетъ преимуществъ предъ звуковой. Въ моей же азбукѣ и произношеніе

согласныхъ безъ помощи гласныхъ по возможности устранено, такъ какъ дѣти каждую новую согласную узнаютъ въ цѣломъ словѣ. Многіе нѣмецкіе дидакты начинаютъ обученіе грамотѣ прямо съ цѣлыхъ коротенькихъ словъ, какъ напр. *Ei* или *Fisch*, и дѣло идетъ недурно; но только для этого нужна большая опытность со стороны преподающаго. И я, во всякомъ случаѣ, предпочитаю — наломать сначала руку дитяти въ письмѣ элементовъ азбуки и отдѣльныхъ буквъ, пріучить его языкъ къ произношенію отдѣльныхъ звуковъ, тѣмъ болѣе, что это упражненіе продолжается недолго, и дитя, послѣ изученія семи гласныхъ, переходитъ къ письму и чтенію цѣлыхъ словъ и фразъ. Кромѣ того, какъ я уже сказалъ выше, при этихъ первоначальныхъ упражненіяхъ достигаются многія другія цѣли удобнѣе, чѣмъ впослѣдствіи.

Но, замѣтятъ мнѣ можетъ быть иные, прочитавъ все предыдущее: къ чему столько совѣтовъ различныхъ пріемовъ и тонкостей, чтобы сдѣлать столь нехитрое дѣло — выучить дитя читать и писать? Дѣло это не совсѣмъ такое легкое, какъ кажется, и много дѣтскихъ слезъ пролито за этимъ ученьемъ; а главное—много положено дурныхъ начатковъ, съ которыми потомъ приходилось бороться. Дѣло обученья грамотѣ раздѣляется между двумя дѣятелями—учащимъ и учащимся, и чѣмъ менѣе учащій беретъ труда на себя подумать о своемъ дѣлѣ, тѣмъ болѣе падаетъ труда на долю учащагося.

Существенныхъ правилъ и главныхъ пріемовъ предлагаемой мною методы немного. Но многое долженъ былъ я говорить только для устраненія тѣхъ, истинно уже хитрыхъ и искусственныхъ, пріемовъ, которые продолжаютъ еще у насъ царствовать съ полною силою. Это дѣло слишкомъ испорчено, чтобы можно было нѣсколькими словами поставить его на прямую дорогу. Вотъ почему долженъ я былъ приложить много объясненія, хотя метода, предлагаемая мною, въ сущности очень проста. Вотъ она въ главныхъ чертахъ:

1) Пріучить *глазъ* и *руку* дитяти къ письму элементовъ буквъ;

2) Пріучить слухъ дитяти къ отысканію отдѣльнаго звука въ словѣ;

3) Пріучить языкъ дитяти къ отчетливому произношенію звуковъ;

4) Пріучить вниманіе дитяти останавливаться на словахъ и звукахъ, ихъ составляющихъ, и

5) Пріучить и глазъ, и руку, и слухъ, и языкъ, и вниманіе дитяти разлагать и складывать слова, представляемыя въ умѣ, произносимыя, писанныя и печатныя.

Все это вмѣстѣ имѣетъ цѣлью: упражнять всѣ способности дитяти вмѣстѣ съ ученьемъ грамотѣ, развивать, укрѣплять, давать полезный навыкъ, возбуждать самодѣятельность и, какъ бы мимоходомъ, достигать обученья чтенію и письму.

Первая книга послѣ азбуки.

На изученіе азбуки въ томъ видѣ, какъ она изложена выше, я полагаю достаточнымъ шести мѣсяцевъ. Конечно, можно выучить дитя читать и писать гораздо быстрѣе; но я не понимаю цѣли, для достиженія которой должно бы торопиться съ этимъ дѣломъ. Что изъ того, если мы развернемъ передъ ребенкомъ книгу раньше, чѣмъ онъ можетъ понимать ее и находитъ интересъ въ чтеніи? Я предпочитаю медленно пріучить дитя къ механизму чтенія и письма; но вмѣстѣ съ тѣмъ развивать въ немъ способнось вниманія, устную рѣчь, разсудокъ, обогащать его память живыми образами и мѣткими словами для выраженія этихъ образовъ и вводить его понемногу въ живой народный языкъ.

Но вотъ дитя въ состояніи, звукъ по звуку, буква по буквѣ, разобрать, прочесть и писать каждое слово, — все это, конечно, очень медленно и съ трудомъ. Что же дать читать такому слабому читателю? Задача очень не легкая. И дѣйствительно, написать первую книгу послѣ азбуки едва ли не самая трудная задача во всей дидактикѣ.

Взявшись за рѣшеніе этой задачи, я никакъ не предполагалъ возможности рѣшить ее вполнѣ удовлетворительно и думаю, что еще не скоро появится такая книга въ этомъ родѣ, которую можно будетъ назвать совершенною. Я воспользовался всѣмъ, чѣмъ могъ, изъ нѣмецкихъ учебниковъ, прислушиваясь къ преподаванію въ заграничныхъ школахъ, и пользуясь собственною практикою, работалъ долго надъ этою маленькою книжечкою; но тѣмъ не менѣе сознаю ея недостатки и прошу критиковать ее не абсолютно, а сравнительно съ другими книжками нашей педагогической литературы, назначенными для той же цѣли.

Наставникъ найдетъ въ 1-й части «Родного Слова»: 1) названія множества предметовъ, расположенныя по родамъ и видамъ; 2) неоконченныя фразы, которыя долженъ окончить ученикъ, или вопросы, на которые онъ долженъ отвѣчать; 3) русскія пословицы, поговорки, прибаутки, скороговорки и загадки; 4) русскія сказки, отчасти передѣланныя для дѣтей, отчасти придуманныя по образцу народныхъ; 5) русскія пѣсни и небольшія стихотворенія и 6) картинки.

Скажу отдѣльно о назначеніи каждаго изъ этихъ упражненій.

1) *Названіе предметовъ по родамъ и видамъ.* Если мы счастливо избѣжали безсмысленныхъ *бра*, *вра*, *дра*, то теперь предстоитъ намъ избѣжать утомительнаго чтенія, если не безсмысленныхъ, то еще безсмысленнѣе сопоставленныхъ словъ въ родѣ «*счеты, хоры, арфа, фура*» и т. п. Однако, перейти прямо къ чтенію разсказовъ, имѣющихъ какой-нибудь смыслъ, тоже трудно. Разсказъ въ десять строкъ требуетъ столько усилій отъ такого маленькаго читателя, что ему очень трудно дойти до смысла читаемаго. Кромѣ того, читающій естественно дѣлаетъ безпрестанныя ошибки: учитель останавливаетъ, поправляетъ, и разсказъ, какъ бы онъ ни былъ интересенъ, теряетъ для дитяти всякую занимательность, а вмѣстѣ съ тѣмъ, чтеніе превращается въ механизмъ. Ребенокъ угадываетъ звуки, произноситъ слова и не обращаетъ вниманія на содержаніе,

а слѣдовательно, съ первыхъ же уроковъ пріобрѣтаетъ вредную привычку читать безъ пониманія того, что читаетъ.

Во избѣжаніе этихъ крайностей, я, рядомъ съ маленькими разсказами, и сказками, ставлю отдѣльныя слова, размѣщенныя по группамъ. При чтеніи сказокъ должно поправлять только главныя ошибки, искажающія смыслъ читаемаго, чтобы безпрестанными мелочными поправками не прерывать чтенія. Но при чтеніи каждой отдѣльной группы словъ должно налегать на отчетливое произношеніе каждаго звука, насколько это, конечно, возможно по развитію дѣтскаго органа.

Кромѣ того, если учитель прямо заставитъ читать учениковъ эти группы словъ: учебныя вещи, игрушки, мебель, посуда, кушанье, напитки и т. д., то сдѣлаетъ ошибку. Чтенію каждой группы должна предшествовать классная бесѣда учителя съ учениками о тѣхъ предметахъ, которые въ группѣ поставлены. Такъ напр., еще не развертывая книги, учитель спрашиваетъ учениковъ, какъ называются всѣ предметы, находящіеся въ классѣ? Потомъ, когда дѣти назовутъ каждый предметъ, и назовутъ громко, ясно, учитель начинаетъ говорить съ ними о каждомъ предметѣ отдѣльно, не пускаясь въ излишнія подробности. Большею частью бесѣда эта должна отвѣчать на слѣдующіе простые вопросы: для чего предметъ назначенъ? изъ какого матеріала онъ сдѣланъ? кто его сдѣлалъ? Иногда, смотря по удобству, можно спросить о цвѣтѣ предмета, его формѣ и частяхъ. На одномъ или двухъ предметахъ можно остановиться подольше, а остальные пройти покороче. Затѣмъ, когда дѣти перечислятъ всѣ учебные предметы, находящіеся въ классѣ, учитель спрашиваетъ дѣтей: какія у кого есть игрушки? И идетъ бесѣда объ игрушкахъ и преимущественно о тѣхъ, названія которыхъ помѣщены въ книгѣ.

Послѣ такой бесѣды, учитель разбираетъ по звуковому способу труднѣйшія изъ словъ, помѣщенныхъ въ томъ нумерѣ книги, который слѣдуетъ читать: такъ, напримѣръ, въ № 1 разбираетъ слово

чернильница. Затѣмъ приступаютъ уже къ чтенію. Всѣ двѣнадцать словъ, заключающіяся, напр., въ № 1, должны быть прочитаны всѣми учениками, и прочитаны съ возможною отчетливостью. Послѣ чего нѣкоторыя изъ словъ, особенно заключающихъ двѣ согласныя рядомъ, должны быть разобраны и сложены по звуковому способу, о которомъ сказано выше.

Внизу подъ словами двухъ видовъ, напечатанными простымъ крупнымъ шрифтомъ, напечатаны тѣ же слова крупнымъ курсивомъ, и уже не въ порядкѣ, а перемѣшаны оба вида вмѣстѣ; такъ, напримѣръ, въ № 1: *Мячикъ. Перо. Линейка. Кукла. Книга. Волчокъ. Доска. Кегли. Грифель. Карандашъ. Чернильница.* Учитель требуетъ, чтобы при каждомъ словѣ ученикъ сказалъ: что это такое—учебная ли вещь или игрушка? Такъ, напримѣръ, мячикъ—игрушка, перо—учебная вещь, и т. д. Пріемъ этотъ можно разнообразить тѣмъ, что одинъ ученикъ читаетъ названіе предмета, а другой говоритъ, что это такое, третій опять читаетъ названіе предмета, и четвертый говоритъ, что это такое, и т. д. Если ученикъ не подумалъ о словѣ, которое прочелъ, то непремѣнно ошибется.

Послѣ этого учитель требуетъ, чтобы ученики читали одни названія игрушекъ, пропуская названія учебныхъ вещей, и, наоборотъ, читали названія учебныхъ вещей, пропуская названія игрушекъ,—что пріучаетъ читать молча.

Цѣль этихъ упражненій очевидна: они, кромѣ упражненія въ правильномъ, ясномъ чтеніи, требующемъ не быстраго перехода отъ одного слова къ другому, но повторенія словъ, пріучаютъ дитя къ внимательности съ первыхъ же уроковъ чтенія. Но, чтобы вполнѣ оцѣнить важность этихъ упражненій и объяснить, почему я имъ отвожу такъ много мѣста во всѣхъ частяхъ «Родного Слова», я долженъ здѣсь сказать нѣсколько словъ о значеніи вниманія въ дѣтяхъ и объ условіяхъ его развитія.

Вниманіе есть та единственная дверь нашей души, черезъ ко-

торую все, что есть въ сознаніи, непремѣнно проходитъ; слѣдовательно, этой двери не можетъ миновать ни одного слово ученья, иначе оно не попадетъ въ душу ребенка. Понятно, что пріучить дитя держать эти двери открытыми есть дѣло первой важности, на успѣхѣ котораго основывается успѣхъ всего ученья.

Не входя въ подробный психологическій анализъ вниманія, я считаю нужнымъ сказать здѣсь о двухъ его видахъ или лучше о двухъ его проявленіяхъ. Первый изъ этихъ видовъ я назову *пассивнымъ*, второй—*активнымъ*. *Пассивнымъ* вниманіемъ я называю такое, въ которомъ самъ предметъ, своею собственною занимательностію для насъ, удерживаетъ открытыми эти двери души человѣческой, безъ участія нашей воли и даже иногда противъ нашего желанія. Такъ, напримѣръ, я слушаю интересный для меня разсказъ; можетъ быть, даже не хотѣлъ бы его слушать, но слушаю невольно. Я хотѣлъ бы не видѣть пугающаго меня предмета; но не могу оторвать отъ него глазъ, несмотря на всѣ усилія смотрѣть въ другую сторону. Это—проявленіе пассивнаго вниманія во всей его рѣзкой крайности, но то же пассивное вниманіе, хотя не такъ рѣзко проявляющееся, заставляетъ меня читать интересную книгу, а дитя—слушать или читать интересную для него сказку. Понятно само собою, что такое пассивное вниманіе развивается въ ребенкѣ вмѣстѣ съ общимъ развитіемъ его души, съ постепеннымъ пробужденіемъ въ ней интересовъ къ окружающему міру.

Всякое интересное для дѣтей ученье, чтеніе, разсказъ способствуетъ развитію пассивнаго вниманія. Но одного пассивнаго вниманія еще не достаточно, и даже развитое преждевременно, чрезмѣрно и безъ содѣйствія активнаго вниманія, о которомъ я скажу ниже, оно можетъ превратиться въ болѣзненное состояніе души, которая дѣлается какою-то безсильною, лѣнивою, требуетъ безпрестанно раздраженія интересными разсказами или интереснымъ чтеніемъ, не можетъ закрыть своихъ дверей, не можетъ углубиться въ себя и остаться наединѣ сама съ собою, не можетъ

изъ себя ничего самостоятельно вызвать и проводить самую пассивную жизнь. Такою душевною болѣзнью страдають тѣ читатели, а еще чаще читательницы, которые проводятъ всю жизнь въ чтеніи романовъ и глотаютъ ихъ одинъ за другимъ десятками. Пробуждая интересы къ окружающему въ душѣ ребенка, и въ особенности интересы къ слушанію занимательныхъ разсказовъ, мы должны остерегаться, чтобы не перейти чрезъ границу благоразумія и не обезсилить дѣтской души, кормя ее только интереснымъ для нея да интереснымъ и не возбуждая ее къ самостоятельной дѣятельности, которая прежде всего выражается въ *активномъ* вниманіи.

Въ *активномъ* вниманіи не предметъ уже владѣетъ человѣкомъ, а человѣкъ—предметомъ. Мнѣ скучно, напр., перечитывать ученическія тетрадки; но я знаю, что это мой долгъ, и что отъ этого зависитъ успѣхъ ученія, за который я отвѣчаю; и вотъ я перечитываю внимательно въ тридцатый разъ одно и то же и замѣчаю каждую малѣйшую ошибку, не пропуская ни одной. Меня въ то самое время сильно привлекаетъ къ себѣ начатая мною книга или интересная для меня бесѣда, идущая въ той же комнатѣ; но я упорно направляю свое вниманіе на исполненіе своего долга. Чѣмъ болѣе у меня власти надъ самимъ собою и надъ моимъ вниманіемъ, тѣмъ успѣшнѣе я достигаю цѣли, т. е. чѣмъ больше во мнѣ силы воли, тѣмъ больше и активнаго вниманія. Люди разсѣянные, по большей части, въ то же время и люди слабохарактерные, съ ничтожною волею. Понятно, само собою, какъ важна для человѣка привычка владѣть своимъ вниманіемъ и направлять его, свободно и смѣло отрывая отъ предметовъ, которые его привлекаютъ, и направляя на предметы вовсе непривлекательные. Въ жизни это — необходимое условіе всякаго дѣльнаго практическаго характера; въ ученьи это—необходимое условіе всякаго дѣльнаго ученика.

Въ дѣтяхъ и воля, а слѣдовательно и активное вниманіе не-

премѣнно слабы; тогда какъ пассивное иногда очень сильно. Дитя все замѣчаетъ, все слышитъ, хотя никто его къ этому не принуждаетъ, и громадная масса словъ, образовъ, впечатлѣній, такая масса, что взрослому человѣку не усвоить ее и въ десять лѣтъ, ложится глубоко въ свѣжую дѣтскую душу. не загроможденную, какъ наша. Но то же самое дитя, которое, играя, выслушало краемъ уха весь нашъ длинный разговоръ и замѣтило даже выраженія, то же самое дитя, которое въ какой-нибудь годъ, перенесенное въ иностранную землю, начинаетъ говорить на иностранномъ языкѣ такъ, какъ вамъ, взрослому человѣку, не выучиться въ десять лѣтъ, то же самое дитя сидитъ цѣлые часы надъ пятью иностранными словами или надъ десятью строками учебника, плачетъ, мучится и не можетъ вдолбить ихъ въ голову. Вотъ вамъ рѣзкое различіе въ дѣтской природѣ между пассивнымъ вниманіемъ и активнымъ.

Прежнее схоластическое ученье, заставляющее ученика учиться только угрозою наказанія, не заботившееся нисколько сдѣлать ученье для дитяти интереснымъ, дѣлало много зла, но развивало въ дѣтяхъ активное вниманіе и черезъ него силу воли. Въ прежнихъ схоластическихъ училищахъ сотни людей гибли подъ желѣзною ферулою; но десятки выходили, хотя съ извращенными, однако сильными характерами.

Новая германская педагогика впала было въ другую крайность и сдѣлала было другую ошибку, отъ которой теперь, впрочемъ, освобождается, подъ вліяніемъ ближайшаго знакомства съ Англіею и ея воспитаніемъ. Новая германская педагогика хотѣла сдѣлать все ученье интереснымъ для ребенка, учить и развивать его только посредствомъ возбужденія въ немъ интереса къ тому, что читается и говорится. Но такое интересующее ученье, развивая дитя, не даетъ никакого упражненія его волѣ, а слѣдовательно не только не способствуетъ, но еще мѣшаетъ развитію въ немъ самостоятельнаго характера.

Истинный путь и здѣсь, какъ и въ большей части случаевъ,

лежитъ посрединѣ. Должно дѣлать ученье занимательнымъ для ребенка, но въ то же время должно требовать отъ дѣтей точнаго исполненія и незанимательныхъ для нихъ задачъ, не наклоняя слишкомъ ни въ ту, ни въ другую сторону, давая пищу пассивному вниманію и упражняя активное, которое хотя слабо въ ребенкѣ, но можетъ и должно развиваться и крѣпнуть отъ упражненія. Воля наша, какъ и наши мускулы, крѣпнетъ только отъ постепенно усиливающейся дѣятельности: чрезмѣрными требованіями можно надорвать и волю, и мускулы и остановить ихъ развитіе; но не давая имъ упражненія, вы непремѣнно будете имѣть и слабые мускулы, и слабую волю.

Вотъ на какомъ психологическомъ основаніи я и въ первой части моего учебника и въ послѣдующихъ вездѣ провожу, рядомъ съ интересными для дѣтей сказками, неинтересныя, но полезныя упражненія, начиная съ самыхъ легкихъ и усложняя ихъ потомъ все больше и больше. Знаю, что на меня нападутъ за это защитники интереснаго дѣтскаго ученья; но стою за правое дѣло, не боясь упрековъ въ приверженнности къ схоластикѣ.

Эти же группы отдѣльныхъ словъ, выставленныя въ учебникѣ подъ нумерами, могутъ служить для первыхъ письменныхъ упражненій, которыми должны всегда сопровождаться упражненія въ изустномъ словѣ и чтеніи. По окончаніи чтенія учитель приказываетъ ученикамъ написать по три, по четыре названія игрушекъ и учебныхъ вещей. Дѣти, читавшія внимательно, напишутъ безъ ошибки. Чѣмъ болѣе они привыкаютъ къ письму, тѣмъ большее число словъ должны написать. Потомъ будутъ они также писать маленькія нераспространенныя простыя предложенія, затѣмъ сложныя и распространенныя и т. д. Но объ этомъ я скажу въ своемъ мѣстѣ.

Что сказалъ я объ упражненіи, стоящемъ въ «Родномъ Словѣ» подъ № 1-мъ, относится и къ слѣдующимъ нумерамъ до № 18. Въ № 18 названія мѣсяцевъ уже не раздѣлены, а нарочно смѣ-

шаны, для той цѣли, чтобы дѣти, послѣ бесѣды съ учителемъ, результатомъ которой должно быть усвоеніе дѣтьми названій мѣсяцевъ въ порядкѣ и по временамъ года, могли уже сами привести въ должный порядокъ слова учебника. Дѣти читаютъ такъ: октябрь—осенній мѣсяцъ; май—весенній и т. д. Потомъ читаютъ одни весенніе, одни осенніе и т. д. и, наконецъ, пишутъ всѣ названія мѣсяцевъ по порядку и временамъ года.

Далѣе, за № 18, идутъ все подобныя же статьи, гдѣ перемѣшаны слова одного рода, но различныхъ видовъ. Безъ предварительной бесѣды съ дѣтьми, упражненія эти не имѣютъ никакого смысла.

2) *Неоконченныя фразы, которыя долженъ окончить ученикъ, или фразы, на которыя онъ долженъ отвѣчать.*

При № 21 (64 стр. «Родн. Сл.» *), кромѣ прежнихъ упражненій, начинается рядъ новыхъ. Эти новыя упражненія состоятъ въ томъ, что послѣ нѣсколькихъ образцовыхъ маленькихъ предложеній, заключающихъ въ себѣ понятія, уже усвоенныя дѣтьми, стоятъ подобныя же, но неоконченныя предложенія, которыя читающій можетъ и долженъ кончить Такъ, напр., январь — зимній мѣсяцъ, а май?.. Дитя оканчиваетъ, добавляя—весенній, и т. д.

Въ этихъ упражненіяхъ вниманіе дитяти уже обращается на цѣлое маленькое предложеніе и, чтобы дополнить его безошибочно, дитя должно прочесть цѣлое предложеньице внимательно. Кромѣ того, въ этихъ упражненіяхъ понятія, уже усвоенныя дѣтьми прежде, приводятся очень часто въ новыя комбинаціи. Необходимость этого новаго упражненія, которое здѣсь только въ зародышѣ и разовьется полнѣе въ слѣдующихъ частяхъ учебника, основывается на слѣдующемъ психологическомъ законѣ.

Усвоиваемыя нами представленія ложатся въ душѣ нашей рядами, по большей части въ порядкѣ своего усвоенія, если мы только

---

*) Страницы означены по одиннадцатому изданію 1871 года.

не привели ихъ въ другой порядокъ, на основаніи какого-нибудь другого, прежде усвоеннаго закона. У дѣтей мало развитыхъ усваиваемыя ими представленія ложатся всего быстрѣе въ порядкѣ усвоенія; такъ называемыя *зубрилки* въ классахъ отличаются именно такого рода усвоеніемъ урока. Они, напримѣръ, выучиваютъ иностранныя слова въ томъ порядкѣ, въ какомъ написаны въ тетради, и не знаютъ ихъ въ разбивку; заучиваютъ священную исторію такъ, что если вы имъ скажете первое слово, то они пойдутъ молоть; если остановились опять, то значитъ, что позабыли слѣдующеее слово: подскажите его, и опять мельница замолола; всякій посторонній вопросъ сбиваетъ ихъ съ толку и заставляетъ ихъ умолкнуть. Отчего? Оттого, что слова и понятія ложатся въ нихъ по порядку чтенія, и дитя, усвоивая ихъ въ этомъ порядкѣ своею свѣжею памятью, не привыкло ихъ комбинировать, перестанавливать, связывать съ другими, прежде усвоенными понятіями; и конечно, не оно виновато, что не имѣетъ этой привычки. Прежнее схоластическое ученье довольствовалось такимъ усвоеніемъ, и отличительный признакъ человѣка, воспитаннаго совершенно схоластически, заключается именно въ томъ, что всѣ безчисленныя представленія, понятія и даже идеи лежатъ въ головѣ его такими мертвыми вереницами, какъ лежатъ, по преданью, оцѣпенѣлыя отъ стужи ласточки: одинъ рядъ лежитъ возлѣ другого, не зная о существованіи другъ друга, и всѣ идеи, самыя близкія, самыя родственныя между собою, могутъ прожить въ такой, по истинѣ, *темной* головѣ десятки лѣтъ и не увидѣть другъ друга. Я выставлю это явленіе въ его крайности; но не въ такой крайности оно бываетъ почти во всѣхъ головахъ. Едва ли есть такая человѣческая голова, въ которой было бы совершенно свѣтло, такъ, чтобы всѣ живущія въ ней представленія, понятія и идеи видѣли бы и знали другъ друга. Но къ воцаренію возможно бо́льшаго свѣта должно стремиться всякое ученье. И вотъ на чемъ основана потребность заставлять дитя—приводить усвоенныя имъ понятія въ разнообразныя комбина-

ціи. Читатель, можетъ быть, усмѣхнется, что для такой высокой цѣли я представляю такія маленькія, ничтожныя средства, каковы упражненія, выставленныя въ моемъ учебникѣ. Но, во-первыхъ, пусть читатель не забываетъ, что учебникъ мой имѣетъ дѣло съ семи-лѣтнимъ ребенкомъ, у котораго всѣ высокія душевныя силы только въ зародышѣ; а во-вторыхъ, что учебникъ мой никакъ не заключаетъ всего первоначальнаго обученья и назначенъ только для первоначальнаго ученья родному языку; а слѣдовательно, и не можетъ представлять тѣхъ комбинацій, которыя могутъ быть въ другихъ предметахъ—въ священной исторіи, ариѳметикѣ, а потомъ въ исторіи, географіи и т. д. Наше дѣло небольшое и вліяніе его не велико; но пусть такихъ вліяній наберется много въ преподаваніи всѣхъ предметовъ, и результатъ выйдетъ значительный.

Сначала въ учебникѣ идутъ упражненія на имена существительныя, потомъ на глаголы; составленіемъ простого, нераспространеннаго предложенія изъ понятій, усвоенныхъ дѣтьми, оканчивается I часть «Родного Слова», назначенная для перваго года ученья.

Письменныя занятія при этихъ упражненіяхъ ясны сами собою. Ученикъ пишетъ и оканчиваетъ неоконченную фразу или отвѣчаетъ письменно на выставленный въ учебникѣ вопросъ. Упражненій этихъ немного. Но я надѣялся, что каждый хорошій учитель не удовольствуется тѣми, которыя найдетъ въ моей книгѣ, а по образцу ихъ составитъ и напишетъ на классной доскѣ много новыхъ, для того, чтобы ученики дополнили ихъ сначала словесно, а потомъ письменно.

3) *Русскія пословицы, поговорки, прибаутки и загадки.*

Русскія пословицы имѣютъ значеніе при первоначальномъ ученьи отечественному языку, во-первыхъ, по своей формѣ, и во-вторыхъ, по своему содержанію.

По *формѣ* — это животрепещущее проявленіе родного слова, вылетѣвшее прямо изъ его живого, глубокаго источника — вѣчно

юной, вѣчно развивающейся души народа. Эти пословицы и поговорки, сами дыша жизнію, пробуждаютъ къ жизни и сѣмена родного слова, всегда коренящіяся, хотя и безсознательно, въ душѣ ребенка. Нѣмецкіе педагоги также помѣщаютъ въ свои азбуки народныя пословицы, но не слѣпой патріотизмъ заставляетъ меня сказать, что наши русскія пословицы и разнообразнѣе, и глубже, и, главное, живописнѣе по формѣ и поэтичнѣе по духу. Въ нѣмецкихъ пословицахъ преобладаетъ разсудочный, утилитарный элементъ, и, кромѣ того, ихъ перепортили педагоги, примѣняя къ дѣтскому пониманію и выправляя слогъ по грамматикѣ. Еще болѣе наши пословицы противорѣчатъ нашей грамматикѣ, и почти каждая коренная русская пословица есть насмѣшка надъ грамматическимъ правиломъ. Но если наши пословицы не годятся для грамматическаго разбора, зато едва ли есть лучшее средство привести дитя къ живому источнику народнаго языка и внушить душѣ ребенка безсознательно тактъ этого языка.

По *содержанію* наши пословицы важны для первоначальнаго обученья тѣмъ, что въ нихъ, какъ въ зеркалѣ, отразилась русская народная жизнь со всѣми своими живописными особенностями. Можетъ быть ничѣмъ нельзя такъ ввести дитя въ пониманіе народной жизни, какъ объясняя ему значеніе народныхъ пословицъ. Въ нихъ отразились всѣ стороны жизни народа: домашняя, семейная, полевая, лѣсная, общественная; его потребности, привычки, его взглядъ на природу, на людей, на значеніе всѣхъ явленій жизни.

Но, замѣтятъ мнѣ, не слишкомъ ли рано знакомить дитя съ народною жизнью, когда дѣло пока идетъ о томъ, чтобы выучить его порядочно читать и писать? И дѣйствительно, это было бы слишкомъ рано, если бы я говорилъ здѣсь о знакомствѣ критическомъ; но я разумѣю здѣсь знакомство непосредственное, и желалъ только, чтобы ребенокъ взглянулъ на предметы дѣтскими зоркими глазами народа и выразился его мѣткимъ словомъ, вѣр-

нымъ духу народнаго языка, хотя разрывающимъ часто всякія грамматическія путы.

Конечно, у насъ много пословицъ, превышающихъ дѣтское пониманіе, но много и такихъ, которыя ему совершенно доступны. Благодаря богатому собранію Даля, мнѣ было изъ чего выбирать.

Если я бралъ иногда и такія пословицы, нравственный смыслъ которыхъ слишкомъ глубокъ для ребенка, то бралъ потому, что въ этихъ пословицахъ два смысла—одинъ внѣшній, живописный, вполнѣ доступный ребенку, другой—внутренній, недоступный, для котораго внѣшній служитъ живописною одеждою. Въ такихъ пословицахъ дитя слѣдуетъ знакомить только съ внѣшнимъ смысломъ: такъ пословица—*куй желѣзо, пока горячо* — можетъ быть объяснена дѣтямъ только съ своей внѣшней стороны; пусть дѣти скажутъ, почему должно ковать горячее, а не простывшее желѣзо—съ нихъ и довольно. Или, напримѣръ, въ пословицѣ: *горшокъ котлу не товарищъ*—пусть дѣти объяснятъ, почему не товарищъ. Нравственный смыслъ пословицы можетъ быть оставленъ безъ объясненія.

Пословица тѣмъ именно и хороша, что въ ней почти всегда, несмотря на то, что она *короче птичьяго носа*, есть нѣчто, что ребенку слѣдуетъ понять: представляетъ маленькую умственную задачу, совершенно по дѣтскимъ силамъ.

Поговорки, прибаутки и скороговорки, иногда лишенныя смысла, я помѣстилъ затѣмъ, чтобы выломать дѣтскій языкъ на русскій ладъ и развить въ дѣтяхъ чутье къ звуковымъ красотамъ родного языка. Особенно я разсчитывалъ на дѣтей такъ называемаго образованнаго класса, того класса, который испортилъ свой родной языкъ, лишилъ его цвѣта, красокъ, поэзіи и жизни.

Загадки я помѣщалъ не съ тою цѣлью, чтобы ребенокъ отгадалъ самъ загадки, хотя это можетъ часто случиться, такъ какъ многія загадки просты, но для того, чтобы доставить уму ребенка полезное упражненіе: приладить отгадку, сказанную, можетъ быть,

учителемъ, къ загадкѣ и дать поводъ къ интересной и полезной классной бесѣдѣ, которая закрѣпится въ умѣ ребенка именно потому, что живописная и интересная для него загадка заляжетъ прочно въ его памяти, увлекая съ собою и всѣ объясненія, къ ней привязанныя. Такъ, напр., сколько интересныхъ и полезныхъ для ребенка объясненій можно связать съ слѣдующею поэтическою загадкою: *заря-заряница, красная дѣвица, по лѣсу гуляла, ключи потеряла; мѣсяцъ видѣлъ—не сказалъ, солнце увидѣло—подняло.* Положимъ, что ребенокъ не отгадаетъ, что *ключи* значитъ *роса*; но пусть онъ объяснитъ, почему заря называется красною дѣвицею? почему говорится, что заря теряетъ росу? почему мѣсяцъ не поднялъ росы? какъ солнышко подымаетъ росу? Какая живая и полезная бесѣда можетъ быть закрѣплена въ душѣ дитяти подобною живописною загадкою. Словомъ, я смотрѣлъ на загадки, какъ на картинное описаніе предмета.

4) *Русскія сказки.* Многія русскія сказки идутъ, конечно, изъ глубины языческой древности, когда онѣ вовсе не были сказками, а сердечными вѣрованіями народа. Но многія изъ нихъ, повидимому, передѣланы народомъ или вновь составлены нарочно для дѣтей. Это—первыя и блестящія попытки русской народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь былъ въ состояніи состязаться въ этомъ случаѣ съ педагогическимъ геніемъ народа. Народная сказка читается дѣтьми легко уже именно потому, что во всѣхъ дѣтскихъ народныхъ сказкахъ безпрестанно повторяются одни и тѣ же слова и обороты, и изъ этихъ безпрестанныхъ повтореній, удовлетворяющихъ какъ нельзя болѣе педагогическому значенію разсказа, слагается нѣчто цѣлое, стройное, легко обозримое, полное движенія, жизни и интереса. Вотъ почему народная сказка не только интересуетъ дитя, не только составляетъ превосходное упражненіе въ самомъ первоначальномъ чтеніи, безпрестанно повторяя слова и обороты, но чрезвычайно быстро запечатлѣвается въ памяти дитяти со всѣми своими живописными

частностями и народными выраженіями. Нравственный смыслъ сказки здѣсь не важенъ, да его часто вовсе нѣтъ. Природные русскіе педагоги—бабушка, мать, дѣдъ, не слѣзающій съ печи—понимали инстинктивно и знали по опыту, что моральныя сентенціи приносятъ дѣтямъ больше вреда, чѣмъ пользы, и что мораль заключается не въ словахъ, а въ самой жизни семьи, охватывающей ребенка со всѣхъ сторонъ и отовсюду ежеминутно проникающей въ его душу.

Я рѣшительно ставлю народную сказку недосягаемо выше всѣхъ разсказовъ, написанныхъ нарочно для дѣтей образованною литературою. Въ этихъ разсказахъ образованный, взрослый человѣкъ усиливается снизойти до дѣтскаго пониманія, фантазируетъ подѣтски и не вѣритъ самъ ни въ одно слово, имъ написанное. Какъ бы ни былъ хорошо поддѣланъ такой дѣтскій разсказъ, это все-таки поддѣлка: дѣтская гримаса на старческомъ лицѣ. Въ народной сказкѣ великое и исполненное поэзіи дитя — народъ разсказываетъ дѣтямъ своимъ дѣтскія грезы и, по крайней мѣрѣ, на половину вѣритъ самъ въ эти грезы.

Вотъ почему я помѣщаю много сказокъ въ 1-й и 2-й части «Родн. Слова», вводя въ 3-ю часть историческія легенды и думы. Если рядомъ съ этими поэтическими разсказами я помѣщаю дѣтскіе разсказы изъ образованной литературы, то только по необходимости и отчасти оттого, что должно же пріучить дитя и къ обыкновенному литературному языку.

Я позволилъ себѣ кое-гдѣ сокращать сказки, выбрасывая изъ нихъ то, что могло бы потревожить нашу пугливую мораль, а иногда съ цѣлью — еще болѣе упростить разсказъ и изъ двухъ-трехъ происшествій, соединенныхъ въ сказкѣ, сообщить дѣтямъ одно. Я не всегда также придерживался редакціи сборниковъ, вынесши изъ моего дѣтства знаніе множества сказокъ; да и придерживаться редакцій невозможно, потому что въ нихъ по большей части внесены перемѣны несущественныя, а иногда ошибки, за-

висѣвшія, безъ сомнѣнія, отъ послѣдняго разсказчика. Такъ, напр., въ сказкѣ о *Лисѣ и Волкѣ*: мужикъ ѣдетъ зимою на телѣгѣ, а Лиса, прикинувшись мертвою, свернулась калачикомъ, и т. п. Имѣя педагогическую, а не литературную цѣль, я не боялся дѣлать подобныя перемѣны; но вездѣ, гдѣ можно, держался воззрѣній и выраженій народа.

Иные разсудочные моралисты, можетъ быть, упрекнутъ меня въ томъ, что я внесъ въ дѣтскую книгу сказки съ картинами, скажутъ, что это значитъ наполнять воображеніе дитяти вредными образами. Я не сошлюсь на авторитетъ Гримма и нѣмецкихъ педагоговъ, вносящихъ въ дѣтскія сказки великановъ, оборотней и вѣдьмъ; но скажу, что пугающее свойство подобныхъ сказокъ исчезаетъ совершенно, когда онѣ читаются при дневномъ свѣтѣ въ классѣ, при учителѣ. Если дитя боится какого-нибудь темнаго угла, то не уводите его прочь, а напротивъ, несите въ этотъ уголъ свѣчу, садитесь тамъ сами — и страхъ ребенка разсѣется безвозвратно.

Въ первой части «Родн. Слова» я помѣстилъ повторяющіяся сказки именно потому, что онѣ легки и полезны для самаго первоначальнаго чтенія; таковы: *Рѣпка*, *Колобокъ*, *Мѣна*, и др. Дитя, повторяя одни и тѣ же слова и выраженія, прочитываетъ безъ большого труда такую сказку, хотя читаетъ еще плохо, и упражняется въ отчетливомъ произношеніи. Стишки, которыми часто прерывается прозаическая сказка, заучиваются дѣтьми легко и съ величайшей охотою, тѣмъ болѣе, что повторяются по нѣскольку разъ.

Какъ читать эти сказки? Пріемы могутъ быть различны: иногда учитель можетъ самъ прочесть или разсказать сказку и потомъ уже заставить учениковъ прочитать ее; иногда можетъ заставить читать учениковъ съ перваго раза. Каждую сказку слѣдуетъ прочитывать нѣсколько разъ, и потомъ, черезъ нѣсколько времени, снова къ ней возвращаться. Дѣти любятъ повтореніе сказокъ и просятъ разсказать именно ту, которую уже слышали много разъ. Но не

должно ограничиваться только прочтеніемъ сказки, а слѣдуетъ позволить дѣтямъ разсказывать ее потомъ самимъ, — что они очень любятъ. Этотъ разсказъ прочитанной сказки должно вести такъ, чтобы сначала разсказывалъ способнѣйшій изъ учениковъ, а другіе слушали его и замѣчали, что онъ пропустилъ, что сказалъ не такъ, какъ въ книгѣ. Цѣлый классъ непремѣнно возстановитъ сказку въ настоящемъ ея видѣ, и такая возстановленная цѣлымъ классомъ сказка отлично запечатлѣется въ памяти дѣтей со всѣми подробностями. Я особенно рекомендую это средство, какъ лучшее, для развитія устной рѣчи въ дѣтяхъ. Такъ же должно вести и всѣ прочіе классные разсказы.

Въ заключеніе скажу, что если я не считаю нужнымъ въ особенности развивать воображеніе въ дѣтяхъ, то, тѣмъ не менѣе, считаю вреднымъ оставить эту важную способность совершенно безъ пищи. Педагогъ же не долженъ забывать, что духъ нашъ питается идеями, тѣло—матеріальною пищею, а душа и всѣ ея способности—дѣятельностью.

Кромѣ сказокъ, я помѣстилъ еще маленькіе разсказцы въ нѣсколько строчекъ. Одни изъ нихъ—твореніе народа, другіе—поддѣлка. Назначеніе этихъ послѣднихъ крошечныхъ литературныхъ произведеній то, чтобы дитя, прочитавъ такой коротенькій разсказъ въ двѣ-три строчки, могло сразу уловить его содержаніе и передать его изустно. Я, кажется, ошибся и помѣстилъ ихъ слишкомъ рано; можетъ быть, они были бы болѣе на мѣстѣ въ концѣ 1-й ч. и во 2-й ч. Впослѣдствіи, я совѣтую учителю воспользоваться этими коротенькими разсказами для пріученія дѣтей къ употребленію правильнаго и литературнаго языка изустно и письменно. Здѣсь же слѣдуетъ заботиться объ отдѣлкѣ каждаго предложенія, тогда какъ при длинныхъ разсказахъ этого соблюдать невозможно, иначе опротивѣешь дѣтямъ безпрестанными поправками. Разсказецъ же въ три-четыре строчки, переданный изустно, совершенно вѣрно грамматически, слѣдуетъ потомъ написать на

доскѣ съ постановкою всѣхъ знаковъ. Такимъ образомъ ученикъ пріобрѣтаетъ механически привычку писать правильно; а эта привычка, какъ извѣстно, не можетъ быть замѣнена самымъ подробнымъ изученьемъ грамматики. Ученикъ, знающій и понимающій отлично всѣ грамматическія правила, будетъ непремѣнно дѣлать ошибки въ письмѣ, если не имѣетъ механическаго навыка писать правильно.

5) *Стихи.* Дѣтскими стихотвореніями до крайности бѣдна наша литература. Ни одинъ изъ нашихъ замѣчательныхъ поэтовъ не потрудился для педагогическихъ цѣлей; и если въ ихъ произведеніяхъ мы встрѣчаемъ что-нибудь пригодное и для дѣтской книжки, то это рѣдкая случайность. По большей части даже и въ такихъ стихотвореніяхъ есть два-три стиха, которые должны быть или выброшены, или передѣланы. Кромѣ того, преобладаніе лирическаго элемента въ нашей поэзіи дѣлаетъ затруднительнымъ даже такой выборъ. Народныя пѣсни не могутъ также оказать той услуги, какую оказали сказки. Пѣсня есть, по большей части, произведеніе возмужалаго чувства, которое еще не тронуто и преждевременно было бы трогать въ ребенкѣ. Наши разбойничьи, разудалыя пѣсни, наши задумчивые, иногда пропитанные горечью, мотивы, наши пѣсни любви, конечно, не годятся для дѣтей. И если можно отыскать въ нашихъ народныхъ пѣсняхъ что-нибудь педагогическое, то приходится брать только отрывокъ пѣсни или выпускать, а иногда и замѣнять слова и стихи. Я такъ и сдѣлалъ, оправдываясь въ этихъ перемѣнахъ педагогическою цѣлью. Между хорошими, хотя и отрывочными стихотвореніями, которыхъ, къ сожалѣнію, слишкомъ мало, встрѣчаются въ моей книжкѣ и положительно посредственныя стихотворенія, передѣланныя по большей части съ нѣмецкаго. Знаю, что могутъ напасть на меня за помѣщеніе такихъ плохихъ стишковъ; но пусть укажутъ въ нашей литературѣ, чѣмъ наполнить эти пробѣлы. Если въ стихахъ не искажена мысль, есть картина или проблескъ чувства, доступнаго дѣ-

тямъ, то я помѣщалъ эти стихи, ради каданса и риѳмы, которые нравятся дѣтямъ и производятъ на нихъ хорошее впечатлѣніе.

Пріемъ при изученіи стихотвореній можетъ разнообразиться, смотря по ихъ содержанію. Но, вообще, въ этомъ возрастѣ, я совѣтую разучивать стихотворенія не иначе, какъ въ классѣ. Учитель сначала излагаетъ дѣтямъ содержаніе стихотворенія и, если оно сколько-нибудь затруднительно, объясняетъ каждую мысль, каждое слово, конечно, не навязывая длинныхъ объясненій на маленькія стихотворенія. Потомъ учитель прочитываетъ стихотвореніе по частямъ, и дѣти, руководимыя кадансомъ и риѳмою, тутъ же въ классѣ легко заучиваютъ одну часть за другою. Нѣсколько позднѣе, въ началѣ второго года ученья, можно уже будетъ требовать, чтобы дѣти умѣли писать безъ ошибокъ всѣ малѣйшія заученныя ими стихотворенія, что очень важно для навыка въ правильномъ письмѣ.

6) *Картинки.* Желая сколько возможно пополнить недостатокъ у насъ картинъ для нагляднаго обученія, я помѣстилъ въ «Родн. Сл.» нѣсколько картинокъ. Знаю, что это очень плохая замѣна, но лучше что-нибудь, чѣмъ ничего. Почти каждая изъ этихъ картинокъ можетъ вызвать маленькую бесѣду между учителемъ и учениками. Кромѣ картинокъ, относящихся къ статьямъ, есть у меня картинки, помѣщенныя именно съ цѣлью—дать словесныя и письменныя упражненія дѣтямъ; такова, напр., картина на стр. 27, изображающая часть внутренности избы и находящіяся въ ней вещи. Пусть дитя назоветъ всѣ предметы, нарисованные на этой картинкѣ, а потомъ напишетъ эти названія. Впослѣдствіи, когда дѣти станутъ уже писать маленькими предложеніями, можно будетъ воротиться къ той же картинѣ и потребовать, чтобы дитя о каждомъ предметѣ что-нибудь сказало и потомъ написало, какъ напр. кафтанъ виситъ на стѣнѣ, лопата стоитъ въ углу возлѣ печки, дрова лежатъ подъ печкою и т. п. Когда дѣти будутъ въ

состояніи связывать нѣсколько предложеній въ стройную рѣчь, тогда можно и въ третій разъ возвратиться къ той же картинкѣ и потребовать, чтобы дѣти разсказали и описали все, что на ней нарисовано. Такія же картинки и для той же цѣли помѣщены мною въ 1-й ч. «Родного Слова» на стр. 25, 30, 31, 32, 33, 34, 41, 61, 65 и 88. Кромѣ того, въ концѣ той же части помѣщены три картинки: одна—жертвоприношеніе Ноя и двѣ изъ исторіи Іосифа, которую, какъ я полагаю, дѣти пріучились разсказывать со словъ учителя.

Теперь мнѣ остается изложить нѣкоторыя частныя замѣчанія на слова и выраженія, замѣченныя въ учебникѣ звѣздочкою и не находящія себѣ объясненія въ общихъ моихъ замѣткахъ о каждомъ отдѣлѣ статей, помѣщенныхъ въ книгѣ, и дать отгадки загадокъ. Но прежде я считаю необходимымъ сдѣлать общее заключеніе.

Многимъ, можетъ быть, покажется страннымъ, что, составивъ такую маленькую книжечку для дѣтей, какова «Родное Слово», я написалъ къ ней такъ много примѣчаній, объясненій и оправданій. Но и не можетъ быть иначе: чѣмъ меньше возрастъ учениковъ, надъ образованіемъ которыхъ трудится воспитатель, тѣмъ больше отъ него потребуется педагогическихъ знаній, и это требованіе не возрастаетъ, а уменьшается по мѣрѣ возраста ученика. У педагогики очень широкое основаніе и очень узенькая верхушка: дидактика первоначальнаго преподаванія можетъ наполнить томы; дидактика чтенія лекцій въ университетѣ можетъ быть выражена въ двухъ словахъ: «знай хорошо свой предметъ и излагай его ясно». Вотъ почему по большей части профессорамъ, не занимавшимся спеціально психологіею и педагогикою, всегда кажутся даже странными и лишенными дѣльнаго содержанія педагогическіе толки и споры. Но пусть эти люди сами устроятъ первоначальную школу и станутъ преподавать въ ней; тогда они очень скоро убѣдятся, что есть многое въ первоначальномъ воспитаніи, о чемъ слѣдуетъ

подумать, что слѣдуетъ изучить, о чемъ можно поспорить. Я вижу въ педагогикѣ не науку, а искусство; но убѣжденъ, что въ теоріи этого искусства есть очень много такого, что совершенно необходимо узнать людямъ, берущимся за практику воспитанія и ученья.

Отдѣльныя замѣчанія на звѣздочки и отгадки загадокъ *).

«Род. Сл.» ч. 1-я,	стр.	26	отгадка загадки:	Перо.
»	»	28	»	Самоваръ.
»	»	30	»	Сапожный гвоздь.
»	»	32	»	1) Цѣпы. 2) Коса и точильная лопатка, набитая пескомъ, и 3) Ножницы.
»	»	34	»	Четыре колеса въ телѣгѣ.

Стр. 37. Ракъ не рыба, кожанъ не птица. *Кожанъ*—простонародное названіе летучей мыши.

«Род. Сл.» ч. 1-я,	стр.	38	отгадка:	Яйцо, а въ немъ—бѣлокъ и желтокъ.
»	»	42	»	Ласточка.
»	»	44	»	1) Жукъ. 2) Тараканъ или муха. 3) Домъ — рѣка; хозяева — рыба; окошки — петли сѣти.
»	»	46	»	Грибъ подосиновикъ, иначе красноголовецъ.

На этой же страницѣ есть пословица: плохи года, какъ во ржи лебеда, и т. д., которая объясняется тѣмъ, что въ голодные годы народъ нашъ употребляетъ лебеду въ пищу.

---

*) Страницы указаны по шестьдесятъ второму изданію «Роднаго Слова».

Стр. 49. Отгадки: 1) Горохъ. 2) Капуста. 3) Лукъ.

Стр. 40 (№ 14). Деревья плодовыя, простыя и кусты. Конечно, это дѣленіе не научное. Всякое дерево приноситъ плодъ, но плодовыми деревьями называются только тѣ деревья, плоды которыхъ можно ѣсть. У куста нѣсколько стволовъ выходитъ изъ земли, а не одинъ, какъ у дерева.

Стр. 50. Отгадка: Хвойныя деревья вообще: сосна, ель и другія.

Стр. 53. *Брильянтъ* тотъ же алмазъ, только гранёнъ другимъ образомъ. Съ *гранитомъ* легко познакомить дѣтей наглядно во многихъ мѣстностяхъ. Изъ *плиты* дѣлаютъ тротуары и строятъ дома. *Шиферъ* видятъ дѣти на своихъ аспидныхъ доскахъ. *Алмазъ* такъ твердъ, что его можно гранить только алмазнымъ же порошкомъ.

Стр. 54. Отгадка: Человѣкъ ползаетъ въ дѣтствѣ на четверенькахъ, ходитъ потомъ на двухъ ногахъ, а въ старости опирается на палку.

Стр. 58. *Ноябрь съ гвоздемъ*, т. е. въ ноябрѣ морозъ сковываетъ рѣку льдомъ и строитъ на ней мостъ. *Пророкъ Наумъ наставляетъ на умъ.* По русскому обычаю, въ этотъ день (1-го декабря) начинаютъ учить дѣтей, отслуживъ прежде молебенъ.

Стр. 59. Отгадка: Круглая монета переходитъ изъ кошелька въ кошелекъ.

Стр. 60. Отгадка: Въ году всего два дня бываетъ второго января.

Стр. 61. № 21: Части дома, экипажа, колеса, растенія, животнаго. Этотъ параграфъ необходимо предполагаетъ, что учитель въ предварительной бесѣдѣ познакомилъ дѣтей съ частями всѣхъ этихъ предметовъ по-одиночкѣ.

Стр. 62. Отгадки: 1) Полъ и потолокъ въ комнатѣ. 2) Дверь.

Стр. 62. № 22. Части человѣческаго тѣла, руки и ноги. Этому нумеру предшествуетъ бесѣда, изъ которой дѣти знакомятся съ частями тѣла въ порядкѣ. Задача состоитъ въ томъ, чтобы при-

вести въ порядокъ перемѣшанныя названія частей тѣла. То же относится къ № 23 и 24.

Стр. 65. Отгадки: 1) Двѣ руки и ноги, каждая съ пятью пальцами. 2) Ротъ, глаза и уши.

Стр. 68. Отгадки: 1) Ложка, зубы и языкъ. 2) Ноги, руки, голова, ротъ, носъ, глаза, брови, лобъ и волоса.

Стр. 69. Христіанскія имена. При этомъ упражненіи слѣдуетъ пріучить дѣтей правильно говорить и писать каждаго свое имя и передѣлывать его изъ уменьшительнаго въ настоящее, а также пріучить писать и фамиліи.

Стр. 69. Когда дитя крестятъ, то дарятъ его именемъ и крестомъ.

Стр. 70. Съ различными степенями родства и свойства слѣдуетъ познакомить дѣтей табличкою.

Стр. 71. Отгадка: Идутъ трое—бабушка, дочь и внучка.

Стр. 78. Отгадка: Зима.

Стр. 85. Отгадка: Пчела и восковая свѣча въ церкви.

Стр. 86. Праздники: къ каждому празднику нужно привязать какое-нибудь дѣтское воспоминаніе и разсказать, когда бываетъ какой праздникъ *).

Стр. 87. Отгадки: 1) Свѣтлый праздникъ послѣ великаго поста въ 7 недѣль. 2) 12 мѣсяцевъ, 52 недѣли, 365 дней составляютъ *одинъ* годъ.

---

*) Если въ учебникѣ стоитъ звѣздочка, а страницы, на которой она помѣщена, нѣтъ въ этомъ перечнѣ, то слѣдуетъ справиться въ той статьѣ книги для учащихъ, къ которой относится по содержанію статейка учебника, помѣщенная подъ звѣздочкою: такъ, если это сказка, то въ статьѣ о сказкахъ, и т. п.

ГОДЪ ВТОРОЙ.

Результатъ перваго года.

Если первая часть «Родного Слова» была пройдена въ классѣ какъ слѣдуетъ, не торопясь, безъ пропуска выставленныхъ въ ней упражненій, то дитя, безъ сомнѣнія, читаетъ не очень быстро, не очень бойко, но съ полнымъ сознаніемъ читаемаго. Быстрота чтенія должна развиваться сообразно съ быстротой пониманія. Если же дитя читаетъ быстрѣе, чѣмъ можетъ понимать, то значитъ оно читаетъ безсознательно. Такъ читали ученики старинныхъ школъ, иногда съ быстротою трещетки, которою пугаютъ воробьевъ, чѣмъ доставляли большое удовольствіе своимъ родителямъ и наставникамъ; но такое чтеніе не было цѣлью при составленіи моей книги. Быстрота чтенія придетъ сама собою, вмѣстѣ съ развитіемъ пониманія; а въ началѣ преподаванія она не только ни къ чему не пригодна, но даже вредна.

Въ упражненіяхъ перваго года «Родного Слова» можно было пріобрѣсть умѣнье писать безъ ошибокъ множество существительныхъ и нѣсколько глаголовъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ, навыкъ правильно соединять глаголъ съ существительными, и, слѣдовательно, составлять небольшія простыя, нераспространенныя предложенія.

Изустная рѣчь дѣтей также должна была значительно развиться, если наставникъ велъ съ ними, какъ слѣдуетъ, всѣ тѣ бесѣды, предметы которыхъ были даны въ первой части «Родного Слова». Если всѣ сказочки были дѣтьми разсказаны, нѣкоторыя стихотворенія заучены, загадки и пословицы объяснены и

многія изъ нихъ усвоены, то языкъ дѣтей долженъ былъ обогатиться множествомъ словъ и чисто русскихъ народныхъ выраженій.

Но главное, если упражненія дѣтскаго вниманія и разсудка были выполнены съ точностью, то эти важныя способности должны были значительно окрѣпнуть, и дѣти пріобрѣли возможность довольно настойчиво удерживать свое вниманіе на одномъ предметѣ, или наблюдать разомъ нѣсколько предметовъ и дѣятельностью разсудка сводить ихъ представленіе въ одно вѣрное понятіе.

Принимая въ разсчетъ *такое* развитіе дѣтей, я во второй части «Родного Слова» уже измѣняю нѣсколько методу.

Общій планъ второй части «Родного Слова».

Вторая часть «Родного Слова» раздѣляется на *три отдѣла*. Въ *первыхъ двухъ* отдѣлахъ заключается собственно книга для чтенія, въ *третьемъ* изложены въ систематическомъ порядкѣ образцы словесныхъ и письменныхъ упражненій.

Въ каждомъ изъ двухъ первыхъ отдѣловъ я руководствовался при размѣщеніи статей двумя различными основаніями.

Въ первомъ отдѣлѣ, который названъ мною *„Вокругъ да около“*, основаніемъ порядка статей служило *мѣсто*; во второмъ отдѣлѣ, подъ заглавіемъ *„Времена года“*, основаніемъ было *время*. Я уже въ первой части примѣчаній для учащихъ высказалъ причину, почему необходимо мѣнять систему изучаемыхъ дѣтьми предметовъ. Во второй части «Родного Слова», какъ эта цѣль, такъ и средства ея достиженія выражаются яснѣе.

Всѣ три отдѣла второго года должны быть проходимы *одновременно*. Главнымъ основаніемъ долженъ служить первый отдѣлъ, гдѣ предметы расположены по мѣсту ихъ нахожденія, все болѣе и болѣе расширяющимися кругами, центромъ которыхъ является ученикъ и его классъ, а послѣднимъ кругомъ — черта города или села, гдѣ живетъ дитя. Чтеніе второго отдѣла, какъ я скажу по-

дробнѣе ниже, должно совпадать съ тѣми временами года и тѣми праздниками, которые въ нихъ описаны. Занятіе третьимъ отдѣломъ, т. е. словесными и письменными упражненіями, должно идти съ начала до конца года, сопровождая чтеніе и изустныя бесѣды, ученіемъ вызываемыя.

Скажу теперь о каждомъ отдѣлѣ въ особенности.

Содержаніе перваго отдѣла «Вокругъ да около».

Въ этомъ отдѣлѣ, кромѣ сказокъ, стихотвореній, пѣсенъ, пословицъ и загадокъ, значеніе и употребленіе которыхъ разъяснено уже мною въ первой части (см. стр. 59 по 67), входятъ еще статьи новаго рода, которыя я назову, можетъ быть не совсѣмъ удачно, статьями дѣловыми, логическими, и вотъ значеніе и употребленіе этихъ-то новыхъ статей слѣдуетъ здѣсь уяснить.

Дѣловыя статейки и ихъ значеніе.

Я знаю, что многіе приверженцы *интереснаго* для дѣтей чтенія вооружатся противъ такихъ сухихъ статей, каковы, напримѣръ, «Въ школѣ», «Нашъ классъ», «Одежда», «Посуда» и другія подобнаго же рода; но я высказалъ уже прежде, что если непосредственный интересъ чтенія долженъ оживлять преподаваніе, то никогда не долженъ достигать той степени, чтобы уничтожить трудъ чтенія, потому что именно трудъ, и трудъ не всегда интересный, но всегда осмысленный и полезный, есть величайшій двигатель умственнаго и нравственнаго развитія человѣка и человѣчества *). Кромѣ значенія осмысленнаго и полезнаго труда, эти статейки имѣютъ еще другое — столь же важное: онѣ пріучаютъ дѣтей къ простому и ясному выраженію тѣхъ простыхъ впечатлѣній, кото-

*) Психологическое значеніе труда я старался выяснить подробно въ статьѣ „Трудъ и его психическое значеніе“, пом. въ журналѣ „Министерства Народнаго Просвѣщенія за 1860 годъ, въ іюльской книжкѣ. Отдѣльная брошюрка, ц. 10 к.

рыя даются имъ правильнымъ наблюденіемъ окружающей ихъ дѣйствительности; именно этими статейкими дѣлается возможною та *наглядность* обученія, о необходимости которой я сказалъ уже выше. Въ этихъ статейкахъ говорится о такихъ предметахъ, которые дитя или видитъ, или недавно видѣло, такъ что легко можетъ вспомнить во всей подробности. Описаніе подобнаго предмета, помѣщенное въ книжкѣ, конечно, не вполнѣ сходно съ предметомъ, находящимся въ памяти или передъ глазами дитяти, но изъ этого различія вытекаетъ только возможность самыхъ живыхъ и точныхъ сравненій; а сравненіе, какъ извѣстно, есть лучшее упражненіе, развивающее и укрѣпляющее разсудокъ, который и самъ есть не что иное, какъ способность сравнивающая.

Защитники исключительно интересныхъ дѣтямъ разсказовъ сами убѣдятся въ пользѣ этихъ сухихъ статеекъ, если попытаются вывести рядомъ умственныя и письменныя упражненія изъ какого-нибудь дѣтскаго интереснаго разсказца и изъ такой *дѣловой* статейки. Они увидятъ тогда сами, на сколько послѣдняя удобнѣе первой для умственныхъ и письменныхъ упражненій, для выводовъ, сравненій и умозаключеній, и убѣдятся, что статейка, вовсе не интересная для дитяти по содержанію, дѣлается для него интересною по той работѣ, которую она даетъ, по тѣмъ упражненіямъ, для которыхъ она собственно и написана.

Всѣ эти логическія статейки находятся между собою въ связи, которая, конечно, невозможна при побасенкахъ, а эта связь очень важна для педагога: онъ можетъ подвигаться впередъ шагъ за шагомъ, безъ перерывовъ и скачковъ, не забывая стараго, безпрестанно расширяя кругозоръ ребенка и органически укрѣпляя его умственныя силы постепенно возрастающею трудностью задачъ умственныхъ, изустныхъ и письменныхъ.

Въ употребительнѣйшихъ германскихъ и швейцарскихъ книгахъ для первоначальнаго чтенія *) такія дѣловыя статьи зани-

*) Чуди, Шмидта, Шерра и др.

маютъ почетное мѣсто, а иногда почти вся книга состоитъ только изъ нихъ съ присоединеніемъ библейскихъ разсказовъ и немногихъ дѣтскихъ стихотвореній. Но это уже другая крайность, при которой только налегаютъ на дѣтскій разсудокъ, забывая, что у дитяти есть, кромѣ того, и воображеніе, и чувство. Я старался избѣжать обѣихъ крайностей и обильно перемѣшалъ логическія статьи сказками, стихами, разсказцами и пѣснями *).

Иные, не вооружаясь прямо противъ статей дѣльнаго содержанія, требуютъ, чтобы онѣ изложены были въ живописной формѣ; но при этомъ забываютъ, что живописная форма не только растягиваетъ описаніе, но затрудняетъ дитя, если даже и нравится ему. Изъ такого живописнаго описанія гораздо труднѣе для дитяти извлечь содержаніе, чѣмъ изъ простого логическаго, лишеннаго всякихъ украшеній. Чѣмъ дальше идетъ развитіе ребенка, тѣмъ сложнѣе и живописнѣе могутъ быть разсказы и тѣмъ болѣе можетъ быть скрыто ихъ содержаніе; чѣмъ моложе дитя, чѣмъ труднѣе для него процессъ чтенія и пониманія, тѣмъ короче, проще, ближе къ дѣлу должны быть статейки. Этого не хотѣли понять критики «Дѣтскаго Міра», обвинявшіе меня въ томъ, что я помѣстилъ занимательные разсказы въ концѣ книги, а простые и довольно сухіе въ началѣ. Но не должно судить дѣтскую книгу по занимательности ея для взрослыхъ, и естественно, что чѣмъ старше возрастъ, для котораго назначается книга, тѣмъ болѣе можетъ имѣть она общей занимательности по содержанію.

Употребленіе дѣловыхъ статеекъ.

Прежде всего слѣдуетъ замѣтить, что каждая такая статейка

*) Замѣчу, между прочимъ, что если, напримѣръ, во второй или третьей книгѣ Любена и Наке преобладаютъ разсказы, то это потому, что составители могли разсчитывать на подготовленность преподавателей къ правильному наглядному обученію, на что у насъ разсчитывать нельзя. Да и вообще я болѣе держусь мнѣнія, что наглядное обученіе должно быть соединено съ чтеніемъ.

назначается не только для чтенія, но составляетъ предметъ для бесѣды наставника съ учениками, и что изустная бесѣда здѣсь такъ же важна, какъ и чтеніе. Бесѣда должна разъяснить читаемое; чтеніе должно закрѣплять усвоенное въ бесѣдѣ. Одно безъ другого не достигаетъ цѣли преподаванія.

Но что должно предшествовать—бесѣда или чтеніе?

Въ началѣ, когда ученикъ не привыкъ еще справляться самъ съ содержаніемъ читаемаго, бесѣда непремѣнно должна предшествовать чтенію; впослѣдствіи чтеніе можетъ предшествовать бесѣдѣ.

Послѣ бесѣды и чтенія должно точными, опредѣленными вопросами вызвать въ отвѣтахъ учениковъ все содержаніе прочитаннаго, пополнить его тѣмъ, что можетъ быть извлечено изъ бесѣды, и, въ заключеніе, сдѣлать изъ этихъ вопросовъ и отвѣтовъ письменныя упражненія.

Вопросы, исчерпывающіе содержаніе прочитаннаго, не такъ легко дѣлать, какъ можетъ показаться съ перваго раза. Наставнику слѣдуетъ предварительно самому вполнѣ усвоить содержаніе статьи и подготовить въ умѣ вопросы на нее. Въ началѣ же лучше предварительно даже записывать эти вопросы.

Вопросы должны вполнѣ относиться къ содержанію статьи, исчерпывать его, не превышать силъ дитяти и соотвѣтствовать степени его развитія. Такъ, въ начслѣ вопросы должны быть таковы, чтобы дитя могло отвѣчать на нихъ, только обративши вопросъ въ отвѣтную форму и прибавивъ одно, много два или три слова. Чѣмъ далѣе идетъ ученье, тѣмъ вопросы могутъ быть короче, а отвѣты длиннѣе и сложнѣе. Умѣнье задавать вопросы и постепенно усиливать сложность и трудность отвѣтовъ есть одна изъ главнѣйшихъ и необходимѣйшихъ педагогическихъ привычекъ. Усвоить эту привычку изъ книги, конечно, невозможно, тѣмъ болѣе, что всякій преподаватель можетъ выработать свои собственные пріемы, которые уже потому хороши, что самостоятельны. А потому, не вдаваясь въ подробное изложеніе пріемовъ чтенія, я изложу здѣсь

порядокъ одного урока, нисколько не настаивая на его непреложности. Возьмемъ для образца чтеніе первой статейки во второй части подъ заглавіемъ: *„Въ школѣ“*.

Наставникъ начинаетъ свой урокъ бесѣдою, выспрашивая у цѣлаго класса, что дѣти дѣлали въ прошедшемъ урокѣ, и ведетъ всю бесѣду къ тому, чтобы въ отвѣтахъ дѣтей вышла почти та статейка, которую имъ предстоитъ читать. Затѣмъ слѣдуетъ чтеніе, не прерываемое объясненіями, потому что все необходимое уже объяснено въ предварительной бесѣдѣ. Чтеніе идетъ такъ: сначала читаетъ одинъ ученикъ нѣсколько предложеній (вся статья состоитъ изъ коротенькихъ предложеній), потомъ второй продолжаетъ тамъ, гдѣ остановится другой, и т. д., затѣмъ еще два или три ученика прочитываютъ всю статейку вполнѣ. За чтеніемъ, при которомъ наставникъ добивается возможной ясности произношенія, слѣдуютъ вопросы такого рода: *кто бываетъ въ классѣ? гдѣ сидитъ учитель? гдѣ сидятъ ученики? что стоитъ возлѣ учителя? чѣмъ пишутъ на классной доскѣ? какія доски лежатъ передъ учениками?* и т. д. Когда на предлагаемые вопросы всѣ ученики класса отвѣчаютъ правильно, громко и быстро, тогда наставникъ можетъ комбинировать свои вопросы такъ: *гдѣ сидитъ учитель и гдѣ ученики? что стоитъ возлѣ учителя и что лежитъ передъ учениками на скамьяхъ? чѣмъ пишутъ на классной доскѣ и чѣмъ на грифельной?* и т. д.

Послѣ этого ученики могутъ уже безъ вопросовъ повторить всю прочитанную статью.

Затѣмъ слѣдуютъ сравненія того, что дѣлается въ *описанной* книжной школѣ, съ тѣмъ, что дѣлается въ школѣ *дѣйствительной*, гдѣ находится ученикъ. Изъ этого сравненія въ головѣ дитяти возникаетъ ясное представленіе какъ дѣйствительности, его окружающей, такъ и прочитанной статьи.

Письменныя упражненія состоятъ въ томъ, что учитель пишетъ на доскѣ нѣсколько вопросовъ, уже разрѣшенныхъ дѣтьми

изустно; а ученики пишутъ отвѣты на эти вопросы и почти безъ ошибокъ, потому что не только статья, но и самое начертаніе словъ еще свѣжо въ ихъ памяти и укоренилось въ ней повтореніемъ *).

То же самое относится и къ слѣдующимъ статьямъ: *Класная доска, Грифельная доска, Нашъ классъ, Дома, Каковъ нашъ домъ? Какъ строятъ дома? Наша семья, Пища и питье, Хлѣбъ* и т. д.

Вотъ, напр., вопросы на статейку: „*Столъ и стулъ*" (стр. 23); *Кто дѣлаетъ столы? Изъ чего ихъ дѣлаютъ? Какія части стола? Какія доски бываютъ у столовъ? Кто и изъ чего дѣлаютъ стулья? Части стула? Какія бываютъ сидѣнья у стульевъ? Чѣмъ стулъ отличается отъ табурета, отъ скамьи, отъ кресла? Что есть у стула, чего нѣтъ у стола? Что есть у стола, чего нѣтъ у стула? Для чего употребляется столъ и для чего стулъ?* Затѣмъ слѣдуютъ вопросы о различіи и сходствѣ между *книжными* столомъ и стуломъ и *дѣйствительными*, находящимися въ классѣ, съ нагляднаго изученія которыхъ начался урокъ. Наконецъ, идутъ письменныя упражненія, извлеченныя изъ урока.

Обращу вниманіе наставниковъ на статейки о животныхъ, каковы: *Бишка, Васька, Мышка, Лошадка, Коровка, Козелъ* и другія. Если кому-нибудь такія описанія животныхъ покажутся слишкомъ поверхностными, то пусть онъ вспомнитъ, что книга эта написана для восьми-лѣтнихъ дѣтей. Довольно, если ребенокъ въ этомъ возрастѣ можетъ усвоить два, три, много четыре признака, наиболѣе кидающіеся въ глаза. За полнотой и оконченностью здѣсь гнаться нечего: онѣ придутъ со временемъ.

При каждомъ удобномъ случаѣ слѣдуетъ вспоминать прочитан-

*) Вообще письменныя задачи должны быть таковы, чтобы при выполненіи ихъ ученикъ могъ вовсе не ошибаться или весьма мало. Исправленіе многочисленныхъ ошибокъ беретъ много времени и приноситъ мало пользы, часто только раздражаетъ наставника и учениковъ. Должно повести дѣло такъ, чтобы ошибки, по возможности, предупреждались, а не исправлялись.

ное; такъ напр., при статейкѣ *„Дома“* слѣдуетъ вспомнить статейку *„Въ школѣ“*; прочтя статью *„Васька“*, слѣдуетъ сравнить, насколько это возможно, кошку съ собакою, потомъ корову съ лошадью и т. д.

Почти возлѣ каждой дѣловой статейки есть стихотвореніе или разсказъ, а иногда два и три, толкующіе о томъ же предметѣ. Это, *во-первыхъ*, для того, что сознательно прочитанная дѣловая статейка избавляетъ наставника отъ необходимости толковать о предметѣ разсказа или стихотворенія; а *во-вторыхъ*, для того, чтобы дать наставнику время и возможность обозрѣть одинъ и тотъ же предметъ съ разныхъ сторонъ. Для удобства размѣщенія картинокъ въ книгѣ, часто разсказъ или стихи предшествуютъ *дѣловой* статейкѣ, къ которой они относятся; но при практическихъ занятіяхъ слѣдуетъ всегда начинать съ этой послѣдней.

Сказки помѣщены въ концѣ отдѣловъ; но, конечно, чтеніемъ и разсказомъ ихъ должно перемѣшивать и разнообразить другія занятія.

Картины для изустнаго разсказа.

Въ первомъ отдѣлѣ помѣщены двѣ картины *для изустнаго разсказа*, а именно: *Нахожденіе Моисея* (стр. 2) и *Пораженіе Голіафа Давидомъ* (стр. 10), но это потому, что я предполагаю, что въ это же время будетъ идти чтеніе и второго отдѣла, «Времена года», гдѣ помѣщено нѣсколько картинъ изъ Евангельской исторіи. Я уже въ первой части сказалъ, какъ должно вести такіе разсказы.

Изученіе окрестности.

Въ первомъ же отдѣлѣ наставникъ найдетъ нѣсколько плановъ, каковы: планъ класса (стр. 6), планъ дома (стр. 9) и, наконецъ,

планъ двора съ садомъ и огородомъ (стр. 65). Планы не помѣщались обыкновенно до сихъ поръ въ нашихъ книгахъ для чтенія, а потому я долженъ по поводу ихъ войти въ нѣкоторыя подробности.

Въ швейцарскихъ школахъ болѣе чѣмъ гдѣ-нибудь вошло въ употребленіе изученіе окрестностей постепенно расширяющимися кругами *). Я внимательно слѣдилъ за этимъ новымъ для насъ дѣломъ и убѣдился въ его полезности и пригодности для всѣхъ возможныхъ школъ и даже для домашняго обученія **).

Сначала дѣти подробно изучаютъ классъ, въ которомъ сидятъ, и пріучаются *читать* планъ класса, какъ тамъ говорится. Каждый классъ имѣетъ свой планъ, прежде уже начертанный учителемъ и наклеенный на папку. Дѣти *читаютъ* этотъ планъ, т. е. разсказываютъ въ немъ значеніе каждой черты и каждаго знака, или другими словами, подробно описываютъ классъ по плану. Потомъ чертятъ сами, съ помощью учителя, такой же планъ на классной доскѣ. Въ другихъ школахъ готоваго класснаго плана нѣтъ, а ученики съ помощью учителя измѣряютъ классъ, приводятъ измѣренныя линіи въ принятый масштабъ и мало-по-малу возстановляютъ планъ класса. Этотъ послѣдній пріемъ мнѣ кажется полезнѣе перваго, потому что даетъ больше самодѣятельности дѣтямъ, и это вовсе не такъ трудно, какъ можетъ показаться съ перваго раза. Дѣти такъ заинтересованы этой работой, что скоро пріучаются измѣрять и приводить измѣренныя линіи въ принятый масштабъ, такъ что учителю остается только объяснить дѣло и

---

*) Я подробно изложилъ ходъ этого преподаванія у г. Фреліха въ Бернѣ, въ моихъ статьяхъ: „*Педагогическая поѣздка по Швейцаріи*“, помѣщенныхъ въ журналѣ Министерства Народнаго Просвѣщенія за 1862 и 1863 годъ.

**) Трудно придумать русское названіе для этихъ занятій, да и нѣмецкое Heimathskunde не вполнѣ выражаетъ дѣло, которое я назвалъ бы скорѣе *окрестнографіей*, если бы это слово не звучало такъ дико; но не въ названіи дѣло.

руководить слабыми силами дѣтей. Сначала пусть дѣти вымѣряютъ длину классной комнаты и начертятъ на классной доскѣ прямую линію; но такъ какъ прямая линія во всю длину класса не можетъ помѣститься на доскѣ, то дѣти хорошо поймутъ значеніе масштаба. Затѣмъ пусть дѣти такъ же вымѣряютъ ширину и, по принятому масштабу, начертя, съ помощью учителя, четыреугольникъ, потомъ разставятъ въ этотъ четыреугольникъ мебель, означатъ мѣсто печи и т. п. Далѣе, дѣти могутъ нарисовать развернутыя стѣны—какъ это показано мною на приложенномъ планѣ—(стр. 6) и на нихъ означить мѣсто дверей, оконъ, географическихъ картъ, если онѣ есть, и т. д.

При чтеніи плана слѣдуетъ съ точностью обозначить длину и ширину предметовъ цифрами, выражать словами относительное ихъ положеніе, разсказывать: изъ чего предметъ сдѣланъ? кѣмъ? какое его употребленіе? а также описывать форму, цвѣтъ, старъ онъ или новъ, не имѣетъ ли какой-нибудь особенности? и т. п., словомъ все, что можетъ обозначать предметъ съ точностью.

Упражненіе это чрезвычайно полезно и въ томъ отношеніи, что пріучаетъ дитя къ самой зоркой наблюдательности, къ строгому порядку въ мысляхъ и строгой точности въ выраженіяхъ, а все это такія драгоцѣнныя качества, которыя, конечно, должно стараться укоренить и развить въ ребенкѣ.

Второй планъ — планъ дома; но, конечно, его можно, смотря по удобству, замѣнить планомъ школы, особенно, если школа занимаетъ цѣлый этажъ или лучше отдѣльный домикъ. Третій планъ— планъ того же дома съ дворомъ, садомъ и огородомъ, т. е. со всѣми тѣми принадлежностями, о которыхъ дѣти читаютъ въ книгѣ. На второмъ году ученья можно ограничиться этими тремя планами. Къ третьему году ученья я отнесъ планъ *улицы*, на которой стоитъ домъ или школа, планъ *села* или *города*, въ которомъ школа находится, планъ *окрестности*, и, наконецъ, планъ *рѣки*, которая своимъ теченіемъ должна уже вывести дитя изъ ближай-

шей окрестности въ обширное отечество. Послѣ такого подготовленія, на четвертый годъ ученья, удобно уже будетъ начать изученіе географіи отечества, и можно надѣяться, что это ученье пойдетъ живѣе и лучше, чѣмъ идетъ теперь, когда начинаютъ учить дитя географіи съ предметовъ, недоступныхъ ему по громадности, и не развивъ въ немъ предварительно географическаго инстинкта— Ortssinn, какъ его называютъ нѣмцы. Этотъ инстинктъ мѣстности бываетъ иногда сильною врожденною способностью, но чаще его слѣдуетъ укрѣплять и развивать, и во всякомъ случаѣ направлять, какъ способность чрезвычайно полезную и въ ученіи, и въ практической жизни.

Содержаніе второго отдѣла «Времена года».

Все, что совершается въ видимомъ мірѣ, совершается не иначе, какъ въ извѣстномъ мѣстѣ и въ извѣстный періодъ времени. Если ученіе не хочетъ быть сухимъ, отвлеченнымъ и одностороннимъ, а стремится къ тому, чтобы развивать дитя во всей его живой, гармонической природной цѣлости, то не должно никогда терять изъ вида мѣста и времени. Всякое событіе, представленное ученику въ извѣстномъ ему мѣстѣ и съ оттѣнками, которые придаютъ событію то или другое время года, глубоко и плодовито укореняется въ душѣ дитяти. Вотъ почему весьма полезно при изученіи исторіи живо представлять дѣтямъ ту мѣстность, гдѣ событіе совершается, природу этой мѣстности и, если возможно, то время года, въ которомъ это событіе происходило. Но къ такому изученію слѣдуетъ подготовить дитя заранѣе, и я не нахожу для этого лучшаго средства, какъ взять предметомъ для чтеній и изустныхъ бесѣдъ, насколько это, конечно, возможно, ту мѣстность, которая окружаетъ дитя, и то время, когда ученіе происходитъ, чтобы впечатлѣнія, о которыхъ читается въ книгѣ или говорится въ школѣ, были въ ребенкѣ живы и могли быть провѣрены его

собственнымъ дѣтскимъ опытомъ и чувствомъ. Въ такомъ случаѣ ребенокъ будетъ говорить о томъ, что видитъ и чувствуетъ, его слова будутъ полны дѣйствительности: *истинность слова* и есть именно то драгоцѣнное его качество, которое надобно развивать всего больше.

Вотъ вторая причина, которая побудила меня, кромѣ изложенія статей *по мѣстностямъ* въ первомъ отдѣлѣ, изложить ихъ *по времени* во второмъ отдѣлѣ. Для этой цѣли я, въ коротенькихъ разсказцахъ, перемѣшанныхъ съ стихами и описаніями, изложилъ въ порядкѣ, по воспоминаніямъ, цѣлый *дѣтскій* годъ, въ которомъ праздники занимаютъ, конечно, самое видное мѣсто. Пусть каждый припомнитъ свое дѣтство, и онъ увидитъ, что праздникъ для ребенка совсѣмъ не то, что для насъ, что это дѣйствительно событіе въ годовой дѣтской жизни, и что ребенокъ считаетъ свои дни отъ праздника до праздника, какъ мы считаемъ свои годы отъ одного важнаго событія нашей жизни до другого. Церковь со своими торжественными обрядами, природа со своими годовыми перемѣнами и семья со своими праздничными событіями, веселостями и хлопотами—вотъ три элемента, озаряющіе въ моей памяти каждый праздникъ моего дѣтства. И какъ тускло и сѣро было бы это дѣтство, если бы изъ него выбросить праздники! Я полагаю, что и теперь дѣти,—по крайней мѣрѣ въ тѣхъ семействахъ, которыя не очистили своего быта до совершенной безцвѣтности изгнаніемъ изъ него всѣхъ добрыхъ обычаевъ и всей поэзіи старины,—живутъ такъ же, какъ жили когда-то и мы, и что крашенки, березки, сирень, вербочки такъ же наполняютъ и будутъ еще долго наполнять жизнь русскаго ребенка.

Меня, можетъ быть, упрекнутъ въ томъ, что я внесъ въ русскую книгу для чтенія нѣсколько малороссійскихъ праздничныхъ обычаевъ и даже выраженій; но это, *во-первыхъ*, потому, что я считаю малороссіянъ наравнѣ и столько же русскими, сколько и москвичей, и не вижу, почему праздничные обычаи Перми или

Вятки (а мнѣ надобно же было выбрать какіе-нибудь) были болѣе русскіе, чѣмъ обычаи малороссіянъ, а *во-вторыхъ,* потому, что, по сознанію самихъ великоруссовъ, въ нашихъ малороссійскихъ праздничныхъ обычаяхъ сохранилось болѣе жизни и дѣтской поэзіи, какъ и у всѣхъ чисто земледѣльческихъ народностей, несглаженныхъ вліяніемъ промышленности. Два, три малороссійскія слова, конечно, не испортятъ дѣла, дитя же другой мѣстности, прочтя статейку, можетъ сравнить то, что знаетъ о своемъ праздникѣ, съ тѣмъ, что прочло въ книгѣ.

Имѣя въ виду педагогическую цѣль, я позволилъ себѣ разрывать стихотворенія и соединять изъ разныхъ стихотвореній одного и того же поэта стихи, обрисовывающіе одинъ какой-нибудь оттѣнокъ періодической жизни природы, какой прежде всего пробуждаетъ поэтическое чувство въ душѣ человѣка. Для ребенка Свѣтлый праздникъ и весна, Рождество и зима, Спасъ и спѣлые плоды, Троица и зеленыя березки сливаются въ одно могучее впечатлѣніе, свѣжее и полное жизни.

Я присоединилъ картинки тѣхъ евангельскихъ событій, которыя вспоминаются въ тотъ или другой праздникъ, назначая эти картинки для продолженія изустныхъ разсказовъ, начатыхъ еще при чтеніи первой части. Первое знакомство съ евангельскими событіями всего удобнѣе совмѣстить съ объясненіемъ предстоящихъ праздниковъ: здѣсь и церковная служба, и разсказъ матери, и праздничное чувство ребенка—все соединяется, чтобы оживить то или другое событіе.

Чтеніемъ этого второго отдѣла, какъ я уже сказалъ выше, должно сопровождаться чтеніе перваго и должно быть приноровлено ко временамъ года и къ праздникамъ и, конечно, сопровождаться бесѣдами наставника съ дѣтьми о томъ, какъ они сами провели или какъ думаютъ встрѣтить праздникъ, изъ чего впослѣдствіи легко сдѣлать и полезныя письменныя упражненія.

Отдѣлъ 3-й. Образцы упражненій.

Въ этомъ отдѣлѣ идутъ далѣе тѣ же изустныя и письменныя упражненія въ языкѣ, которыя были начаты въ первой частя, гдѣ говорилось о ихъ значеніи и употребленіи. Естественно, что форма упражненія уже сложнѣе; а особенная цѣль ихъ въ этомъ отдѣлѣ есть постепенная постройка простого распространеннаго предложенія.

Большая часть упражненій начинается пословицами, въ которыхъ употреблена форма языка, вызываемая сама изъ дѣтской памяти. Многія изъ этихъ пословицъ имѣютъ, кромѣ достоинства формы, педагогическое достоинство по содержанію, которымъ наставникъ можетъ воспользоваться. Объяснить пословицу, по большей части, значитъ — разъяснить дѣтямъ что-нибудь полезное и занимательное, и это разъясненіе закрѣпится въ умѣ ребенка энергическимъ народнымъ выраженіемъ. Я говорилъ уже въ 1-й части, какъ слѣдуетъ разъяснять пословицы; но здѣсь считаю не лишнимъ прибавить, что не всѣ пословицы разъясняются легко, и чтобы дать удачное разъясненіе иной пословицы, учитель долженъ приготовиться.

Въ книгѣ выставлены только *образцы* упражненій, и хотя этихъ образцовъ много, но все же ихъ далеко не достаточно для пріученія ребенка къ правильному употребленію той или другой формы языка. Зато нѣтъ ничего легче, какъ по этимъ образцамъ составить много упражненій, написать ихъ на доскѣ и заставить учениковъ прочесть вопросы и дать на нихъ отвѣты, сначала изустные, а потомъ и письменные.

Польза и цѣль этихъ упражненій во 2-й части раскрывается яснѣе. Они вопросами вызываютъ изъ дѣтской души уже лежащія въ ней формы народнаго языка и даютъ ребенку навыкъ легко и свободно вызывать эти формы и правильно пользоваться ими. Такъ,

конечно, можно учить только родному языку, но родному и не слѣдуетъ учить, какъ иностранному. Хотя, однако, родной языкъ усваивается душою ребенка непосредственно, безъ помощи школы, но школа должна пріучить пользоваться быстро и кстати этими дарошими богатствами. Можно носить въ душѣ много формъ народнаго языка и не имѣть привычки употреблять ихъ быстро и кстати, что развивается только упражненіями.

Кромѣ того, упражненія эти очевидно подготовляютъ къ послѣдующему изученію грамматики. Дитя полусознательно, однимъ частымъ употребленіемъ и постепенною постройкою предложеній, пріучается уже само собою къ оцѣнкѣ значенія частей рѣчи и частей предложенія. Слова уже начинаютъ сами собою, отъ употребленія, раздѣляться въ его умѣ на грамматическіе порядки, такъ что впослѣдствіи грамматикѣ остается почти только приклеить ярлычки къ различнымъ отдѣламъ словъ и формъ, которыя уже сами собою, однимъ практическимъ упражненіемъ, раздѣлились на группы.

Упражнннія доходятъ мало-по-малу до возстановленія по вопросамъ, по извѣстнымъ *loca topica,* полнаго распространеннаго предложенія, образецъ котораго данъ въ № 26. Эти *loca topica,* какъ я уже сказалъ въ другомъ мѣстѣ, не имѣющія смысла въ риторикѣ, очень полезны здѣсь, при первоначальномъ изученіи родного языка, пріучая ребенка расчленять всякое предложеніе на его составные элементы. Должно пріучать дѣтей не только отвѣчать на такіе вопросы, но и самому ихъ ставить въ данномъ учителемъ предложеніи, и по вопросамъ не только слагать, но и разлагать предложенія, и все это, покуда, безъ всякихъ терминовъ и опредѣленій.

Всѣ упражненія оканчиваются небольшими самостоятельными описаніями такихъ предметовъ, о которыхъ въ книгѣ ничего не говорится (№ 36). Само собою разумѣется, что всякому такому упражненію необходимо должна предшествовать изустная бесѣда и наглядное изученіе предмета, если это возможно. Темы для пер-

выхъ сочиненій ребенка непремѣнно должны быть избираемы или изъ числа окружающихъ дитя предметовъ, или изъ опытовъ и ощущеній его собственной жизни. Пусть дитя напишетъ, что оно дѣлало въ классѣ, какъ провело праздникъ и т. п.

Считаю еще необходимымъ напомнить, что многія изъ упражненій, какъ, напр., упражненія на времена (№№ 11—16), на лица и числа (№ 18), могутъ съ большою пользою быть примѣнены къ самому чтенію тѣхъ или другихъ статеекъ книги. Такъ, напр., по прочтеніи какой-нибудь статейки въ настоящемъ времени, можно потребовать, чтобы дитя передѣлало глаголы въ прошедшее время, или разсказъ, написанный въ 3-мъ лицѣ, передѣлало въ разсказъ отъ своего собственнаго лица. Въ одной изъ лучшихъ швейцарскихъ книгъ для чтенія подобныя задачи подписаны подъ каждою статейкою; но я считаю лучше предоставить учителю свободу самому выбрать и время и статью для того или другого упражненія, образецъ котораго уже данъ въ 3-мъ отдѣлѣ.

Для двухъ первыхъ лѣтъ обученія совершенно достаточно, если дитя будетъ въ состояніи сказать и написать правильно простое распространенное предложеніе. Къ третьему году я отношу періодическую рѣчь и словопроизводство, которому въ послѣднее время придали такое важное педагогическое значеніе шотландскіе педагоги-практики.

Отгадки загадокъ.

Стр. 12. 1) Домъ, 2) при постройкѣ дома каждое новое бревно кладутъ на мохъ, 3) дверь и всѣ ея части: косяки, притолка и порогъ, полотно, ручка, пята, 4) наружная дверь, 5) печь, 6) дымъ, выходящій въ волоковое окно, 7) стоитъ домъ, въ домѣ печь, въ печи зола, въ золѣ уголь.

» 22. Ленъ.

» 23. Столъ.

Стр. 24. 1) Бочка, обручи, гвоздь или затычка, 2) горшокъ и вся его исторія, 3) корзина, 4) тѣсто въ квашнѣ, которое въ теплѣ вылѣзаетъ изъ квашни, 5) ушатъ, 6) лохань, 7) два ведра на коромыслѣ, 8) корецъ, висящій на дверѣ.

» 40. Лошадиное копыто со щетками.

» 65. 1) Морковь, 2) огурецъ, 3) кочанъ капусты.

» 73. Сквозь бычачью и баранью кожу волокутъ дратву, къ концу которой придѣлана свиная щетина.

» 84. Верстовой столбъ.

» 91. Снѣгъ.

» 93 Свѣтъ, 2) морозъ.

ПРИЛОЖЕНІЕ.

Просмотрѣвъ еще разъ мою книжку, я нашелъ, что изложилъ въ ней довольно подробно главнѣйшія дидактическія правила первыхъ лѣтъ ученія и что мнѣ осталось сказать немногое, чтобы вышла не дидактика элементарнаго преподаванія, но маленькій сборникъ необходимѣйшихъ совѣтовъ по этому дѣлу, который, покуда у насъ нѣтъ еще ни одного полнаго курса дидактики, можетъ имѣть свое значеніе и принести относительную пользу. Вотъ что побудило меня сдѣлать въ концѣ моей книжки небольшое приложеніе, въ которомъ я говорю: 1) о классныхъ разсказахъ вообще и библейскихъ въ особенности, 2) о первоначальномъ обученіи счету и 3) о первоначальномъ рисованіи.

1. *О классныхъ разсказахъ вообще и библейскихъ въ особенности.*

Изустный разсказъ учителя, выслушиваемый и потомъ передаваемый учащимися, есть необходимое дополненіе первоначальнаго

обученіи. Дѣти болѣе любятъ слушать, нежели читать, уже и по тому, что въ первые два-три года самый процессъ чтенія еще утомляетъ ихъ. Кромѣ того, необходимо пріучить дѣтей не только читать, но и слушать внимательно, а потомъ усваивать и передавать слышанное.

Искусство класснаго разсказа встрѣчается въ преподавателяхъ не часто, — не потому, чтобы это былъ рѣдкій даръ природы, а потому, что и даровитому человѣку надо много потрудиться, чтобы выработать въ себѣ способность вполнѣ педагогическаго разсказа.

Педагогическій разсказъ не только долженъ отличаться занимательностью, какъ и всякій другой, но заключать въ себѣ еще чисто педагогическія качества: онъ долженъ быть таковъ, чтобы могъ легко запечатлѣться въ головѣ дѣтей; чтобы, дослушавъ разсказъ до конца, дитя помнило его середину и начало, чтобы подробности не затемняли главнаго, и чтобы главное, будучи лишено подробностей, не оказалось сухимъ.

Предметомъ разсказовъ можетъ быть все доступное пониманію дѣтей, и если учащій самъ не обладаетъ запасомъ дѣтскихъ разсказовъ, то можетъ извлечь ихъ изъ дѣтскихъ книгъ и хрестоматій. Но такой заимствованный разсказъ долженъ быть не только усвоенъ предварительно учащимъ, но переработанъ имъ совершенно, такъ, чтобы въ разсказѣ не слышно было чужой фразы.

Я уже выше сказалъ о томъ, какъ возстановляются цѣлымъ классомъ прочитанные въ книгѣ разсказы и сказки; то же самое относится и къ разсказамъ изустнымъ. Цѣлый классъ долженъ сначала возстановить разсказъ учителя, и потомъ уже каждый ученикъ будетъ повторять этотъ разсказъ. Самый способъ веденія разсказа мнѣ удобнѣе высказать, говоря о разсказахъ библейскихъ, такъ какъ они только по содержанію своему и отчасти по тону отличаются отъ прочихъ разсказовъ.

Тонъ библейскихъ разсказовъ долженъ быть не педагогическій и не книжный, но вполнѣ серьезный, и отличаться особенною за-

душевностью; шуточки и прибауточки, которыя очень кстати при всякихъ другихъ разсказахъ, вовсе не кстати при разсказахъ библейскихъ. Но серьезность разсказа не должна дѣлать его скучнымъ и вялымъ.

Хорошіе разсказчики событій библейской исторіи, которыхъ мнѣ удалось слышать и за границей, и у насъ, передаютъ эти событія не какъ нѣчто давно прошедшее, но какъ будто происшествіе, только вчера ими видѣнное или слышанное. Интересъ, который они сами принимали въ разсказываемомъ событіи, возбуждалъ къ нему интересъ въ дѣтяхъ, и вѣра, выражавшаяся въ словахъ наставника, пробуждала вѣру и въ дѣтскомъ сердцѣ.

Первые разсказы изъ Библіи никакъ не должны имѣть претензіи на передачу дѣтямъ всего хода событій Священной исторіи. Дѣти отъ 7 до 10 лѣтъ, даже позже, вовсе не способны къ обзору такого обширнаго поля. Они едва въ состояніи обозрѣть какое-нибудь одно, не очень сложное и не очень длинное, событіе и свести его начало съ концомъ. Вотъ почему въ первыхъ библейскихъ разсказахъ должны быть сообщаемы отдѣльныя событія изъ Ветхаго и Новаго Завѣта. Въ лучшихъ заграничныхъ школахъ въ первый годъ ученія (дѣтямъ отъ 6 до 8 лѣтъ) сообщается не болѣе *десятка* разсказовъ; во второй годъ всѣ эти разсказы вновь повторяются, съ новыми добавленіями и объясненіями, и къ нимъ прибавляются еще отъ 10 до 15 разсказовъ. Въ третій годъ ученія снова повторяются разсказы, какъ перваго, такъ и второго года, съ новыми подробностями и объясненіями и т. д. Только тогда, когда въ памяти дѣтей запечатлѣется совершенно конкретнымъ образомъ столько отдѣльныхъ библейскихъ разсказовъ, что ихъ возможно уже связать одною общею нитью, начинаютъ излагать Священную исторію въ порядкѣ.

Эта метода преподаванія, которая распространяется впослѣдствіи и на всеобщую исторію, имѣетъ вѣрное психологическое основаніе.

Душа дитяти, незагроможденная множествомъ впечатлѣній, чрезвычайно способна къ усвоенію всякаго рода *конкретныхъ* образовъ, и въ то же время неспособна ни къ отвлеченностямъ, ни къ той послѣдовательности, которая требуется для изученія исторіи. Эти конкретные образы, воспринятые дѣтьми, только впослѣдствіи могутъ служить матеріаломъ для постройки обширнаго историческаго зданія. Но кто захотѣлъ бы начать эту постройку раньше времени, тотъ потребовалъ бы отъ дѣтской души того, чего она дать не можетъ.

И такъ, разсказывая дѣтямъ отдѣльныя событія библейской исторіи, наставникъ долженъ только имѣть въ виду — дать прочный матеріалъ для будущей постройки. Чѣмъ этотъ матеріалъ ляжетъ прочнѣе въ душу дитяти, чѣмъ свободнѣе овладѣетъ имъ ребенокъ, чѣмъ ярче, опредѣленнѣе будутъ эти образы, — тѣмъ легче, удобнѣе и скорѣе пойдетъ со временемъ самая постройка и тѣмъ прочнѣе она будетъ. Вотъ почему библейскіе разсказы, переданные разъ, должны потомъ безпрестанно повторяться; не для того, чтобы возобновить забытое (это уже плохо, если что-нибудь позабыто), но для того, чтобы предупредить возможность забвенія.

Повтореніе съ цѣлью припомнить забытое показываетъ уже недостатокъ ученья и вообще плохое преподаваніе въ школѣ. Плохая школа, какъ и плохое зданіе, безпрестанно чинится, поправляется и никогда не бываетъ въ исправности; хорошая же школа, безпрестанно повторяя пройденное, никогда не нуждается въ починкахъ. Сами дѣти очень не любятъ повторенія того, что ими было выучено и позабыто, и очень любятъ разсказывать и пересказывать то, что помнятъ. Воспользуйтесь же этимъ указаніемъ дѣтской природы и ведите безпрестанно повтореніе, предупреждающее забвеніе, чтобы не имѣть никакой нужды повторять забытое. Забвеніе есть отчасти тоже дурная привычка; и дѣти, которыхъ учили многому, но безтолково, которыя безпрестанно забывали то, что выучивали, отличаются впослѣдствіи дурною памятью.

Наши школы особенно страдаютъ забывчивостью; онѣ много сыплютъ на дѣтей и рѣдко справляются, осталось ли что-нибудь изъ насыпаннаго. Хорошо еще, если ученикъ меньше забываетъ, чѣмъ учитъ; но если приходъ съ расходомъ равенъ, то остается въ головѣ нуль, и еще хуже, чѣмъ нуль—привычка ничего не усваивать прочно и забывать быстро.

Что касается до передачи каждаго отдѣльнаго разсказа, то методы при этомъ могутъ быть различны; но во всякомъ случаѣ, учитель долженъ непремѣнно заранѣе обдумать свой рззсказъ и даже написать его, если еще не имѣетъ привычки разсказывать. Возьмите какой-нибудь библейскій разсказъ, лучше всего по библейскому же тексту, прочтите его сами со вниманіемъ, сообразите, что придется объяснять дѣтямъ, и потомъ отдѣлите то, что вы можете разсказать и объяснить въ первый разъ, отъ того, что можете добавить при второмъ и третьемъ разсказѣ одного и того же событія.

Разсказывая какое-нибудь событіе въ первый разъ, вы должны передать только главныя его черты, двѣ, три интересныя живописныя подробности. Если вы въ первый же разъ привяжете къ событію слишкомъ много объясненій и подробностей, то весь разсказъ рухнетъ въ дѣтской головѣ. Утвердите въ ней сначала немного, но прочно, и потомъ уже, мало-по-малу, стройте на этомъ укоренившемся прочномъ основаніи.

Разсказавъ дѣтямъ событіе, при чемъ вы должны дѣлать сильное удареніе на факты, собственныя имена или выраженія, составляющія сущность разсказа, вы можете потомъ обратиться къ дѣтямъ съ вопросами, и сначала съ такими вопросами, въ отвѣтъ на которые дѣти передали бы вамъ главныя черты событія. Затѣмъ слѣдуетъ другой рядъ вопросовъ, исчерпывающихъ подробности.

Когда, такимъ образомъ, весь вашъ разсказъ будетъ переданъ дѣтьми въ отвѣтахъ на ваши вопросы, тогда только можете вы потребовать отъ способнѣйшихъ учениковъ, чтобы они разсказали

все, что слышали, въ связи, послѣдовательно. Старайтесь при этомъ поправлять разсказчика только въ крайней необходимости, если видите, что онъ сбивается съ главнаго пути, и позволяйте ему пропускать несущественныя подробности. Когда ученикъ кончилъ разсказъ, тогда другіе пополняютъ его пропуски, и дѣло идетъ, какъ я уже сказалъ выше, до полнаго и вѣрнаго возстановленія цѣлымъ классомъ всего разсказа.

Усвоенный дѣтьми разсказъ долженъ быть повторяемъ по возможности чаще, и при каждомъ повтореніи наставникъ можетъ что-нибудь вновь объяснить и дополнить.

Очень полезно также, если наставникъ, черезъ нѣсколько времени, на другой годъ, напримѣръ, разсказываетъ самъ тотъ же разсказъ, уже усвоенный дѣтьми, съ новыми подробностями или эпизодами, которыхъ дѣти еще не знаютъ. Ученики должны (и сдѣлать это легко) замѣтить, что прибавлено новое въ разсказѣ учителя, и эта прибавка прочно ляжетъ въ ихъ памяти.

2. *О первоначальномъ обученіи счету.*

При первоначальномъ обученіи счету (пугающее имя ариѳметики слѣдуетъ оставить для высшихъ классовъ) также не должно спѣшить, и идти дальше не иначе, какъ вполнѣ овладѣвъ прежнимъ; а овладѣвъ чѣмъ-нибудь, никогда не оставлять его безъ постояннаго приложенія къ дѣлу.

Прежде всего слѣдуетъ выучить дѣтей считать до 10 на наглядныхъ предметахъ: на пальцахъ, орѣхахъ, особенныхъ палочкахъ, которыя не жаль было бы и разломить, если придется показать наглядно половину, треть и т. д. Считать слѣдуетъ учить *назадъ* и *впередъ*, такъ, чтобы дѣти съ одинаковою ловкостью считали отъ единицы до 10 и отъ 10 до единицы. Потомъ слѣдуетъ пріучить ихъ считать *парами*: два, четыре, шесть, восемь, десять, и наоборотъ—десять, восемь и т. д.; *тройками*: три, шесть, девять и одна лишняя; далѣе *четверками*, четыре, восемь и два, и наконецъ

пятками: такъ чтобы дѣти тутъ же поняли, что половина 10=5, что половина 8 = 4, что два раза 4 будетъ 8, два раза 5 будетъ 10 и т. д. Словомъ, не слѣдуетъ здѣсь стѣсняться громкими названіями: сложеніе, вычитаніе, умноженіе, дробныя и цѣлыя числа и т. д., а просто пріучить дитя распоряжаться съ десяткомъ совершенно свободно—и дѣлить, и умножать, и дробить.

Когда дѣти совершенно овладѣютъ десяткомъ, тогда слѣдуетъ перейти съ ними прямо къ сотнѣ, и перейти нагляднымъ образомъ, а именно: связать десять пучковъ, изъ которыхъ въ каждомъ было бы ровно 10 палочекъ; такъ чтобы дѣти съ перваго же раза совершенно ясно усвоили, что сотня есть только 10 десятковъ и что надъ 10 десятками или 10 пучками они могутъ дѣлать то же самое, что дѣлали надъ 10 единицами или 10 отдѣльными палочками, т. е. и прибавлять, и убавлять, и дробить и т. д.

Только послѣ пріобрѣтенія дѣтьми совершенно яснаго понятія о составѣ десятка и сотни, слѣдуетъ перейти съ ними къ числамъ, состоящимъ изъ десятковъ и единицъ, а потомъ изъ сотенъ, десятковъ и единицъ.

Весьма полезно упражненіе не только въ счисленіи, но вообще и во вниманіи: это счетъ впередъ и назадъ, прибавляя или убавляя по 2, по 3, по 4 и т. д. Въ этомъ случаѣ весь классъ можетъ принимать участіе; такъ, одинъ ученикъ говоритъ: *три*, слѣдующій долженъ сказать: *шесть*, третій—*девять*, и т. д., или наоборотъ: первый ученикъ говоритъ *сто*, второй — *девяносто семь* и т. д.

Какъ только окажется возможнымъ, слѣдуетъ дать дѣтямъ аршинъ и складную (на лентѣ или веревочкѣ) сажень, вѣсы и горсть мелкой монеты. Пусть дѣти мѣряютъ, вѣсятъ, считаютъ. Это очень оживляетъ преподаваніе, нравится дѣтямъ и укрѣпляетъ ихъ въ счисленіи. Если вы успѣли добиться того, что въ головѣ дитяти прочно и ясно отразили составъ сотни изъ десятковъ и десятковъ изъ единицъ и пріучили дитя распоряжаться этими представленіями со-

вершенно свободно: считать и впередъ и назадъ, дѣлить, умножать и дробить, то можете приступить уже къ письменному счету.

Пріучивъ дитя писать первыя десять цифръ, слѣдуетъ объяснить ему, что для десятка нѣтъ особой цифры, что онъ означается мѣстомъ, на которое его ставятъ, и что для показанія незанятаго мѣста существуютъ нули.

Вы показываете сначала дѣтямъ, что двадцать пишется 2 и нуль, а двѣсти 2 и два нуля. Потомъ пріучаете сводить и единицы, и десятки, и сотни въ одинъ рядъ, замѣняя цифрами нулики, такъ, чтобы дитя пріучалось къ слѣдующему составу цифръ:

$$\begin{array}{r} 200 \\ 30 \\ 5 \\ \hline 235 \end{array}$$

Все это дѣлается для того, чтобы дѣти усвоили ясно десятичную систему и ея выраженіе въ цифрахъ,—что и составляетъ главное основаніе умѣнья считать, а потому и ариѳметики.

Къ рѣшенію письменныхъ задачъ (до сихъ поръ я говорилъ только о наглядномъ и умственномъ счисленіи) слѣдуетъ приводить дѣтей понемногу. Пусть сначала дѣти пріучаются уже рѣшенную умственно задачу написать на доскѣ, сначала словами и, наконецъ, цифрами и ариѳметическими знаками; такъ, напр.:

пять да три будетъ восемь
5 да 3 будетъ 8
$5 + 3 = 8$

Это упражненіе продолжается до тѣхъ поръ, пока дѣти привыкнутъ проворно и безъ ошибки писать на доскѣ цифрами и ариѳметическими знаками всякую задачу, предварительно рѣшенную ими умственно. Затѣмъ, слѣдуетъ пріучать дѣтей читать на доскѣ задачу, рѣшенную учителемъ, т. е. быстро передавать и цифры, и ариѳметическіе знаки словами.

Эти упражненія имѣютъ цѣлью пріучить дѣтей къ ариѳметическому языку, къ ариѳметическому письму и чтенію.

У многихъ дѣтей кажущаяся непонятливость къ ариѳметикѣ зависитъ отъ непривычки къ ариѳметическому языку. Наставникъ же, задающій дѣтямъ письменную задачу и въ то же время пріучающій ихъ къ новому для нихъ языку, дѣлаетъ важную педагогическую ошибку: онъ требуетъ отъ дѣтей одновременно двухъ дѣлъ и потому слишкомъ затрудняетъ дѣтей, и они не могутъ выполнить ни одного какъ слѣдуетъ. Вотъ почему я совѣтую предварительно пріучить дѣтей писать и читать задачи уже рѣшенныя, а потомъ перейти къ рѣшенію письменныхъ задачъ.

Само собою разумѣется, что дѣти не должны выучивать никакихъ ариѳметическихъ правилъ, а сами открывать ихъ. Такъ, напр., не слѣдуетъ говорить дѣтямъ, что если нельзя вычесть единицъ изъ единицъ, то слѣдуетъ занять единицу изъ десятковъ и т. п., но должно дать ученику два десятичныхъ пучка палочекъ и, кромѣ того, нѣсколько палочекъ отдѣльно, положимъ *три*: скажите потомъ ребенку, чтобы онъ далъ вамъ четыре палочки, и дитя само увидитъ необходимость развязать одинъ десятичный пучекъ, и когда сочтетъ потомъ, что у него осталось, то легко пойметъ, какъ занимать изъ десятковъ, сотенъ и т. д. Когда же всѣ дѣти поймутъ какой-нибудь простой ариѳметическій законъ и привыкнутъ его выполнять и умственно, и словесно, и письменно, тогда вы можете формулировать этотъ законъ въ ариѳметическое правило собственно для пріученія дѣтей къ точности выраженій.

Содержаніе для задачъ должно брать сколько возможно изъ міра, окружающаго дѣтей: пусть они вымѣряютъ весь свой классъ, всѣ скамьи, двери и окна; пусть пересчитаютъ страницы всѣхъ своихъ книгъ и тетрадей; пусть сочтутъ свои года, сочтутъ недѣли, дни и часы до праздниковъ и т. п.

Задачи, конечно, должны усложняться постепенно, но никогда не должны терять своего практическаго, нагляднаго характера.

Впослѣдствіи эти задачи могутъ быть первыми уроками въ домашнемъ хозяйствѣ и политической экономіи. Такъ, напр., пусть дитя разочтетъ вѣрно, что стоитъ его курточка: при чемъ цѣна сукна, плата за работу и т. д. не должны быть даваемы наобумъ, но по возможности ближе къ настоящимъ цѣнамъ.

Въ швейцарскихъ школахъ мнѣ удалось видѣть примѣръ, какъ наставникъ можетъ воспользоваться ариѳметическими задачами, чтобы ввести дѣтей въ пониманіе экономической дѣятельности. Я слышалъ, напр., какъ одинъ швейцарскій наставникъ разсчитывалъ съ классомъ, что стоитъ хлѣбецъ, который дѣти съѣли за завтракомъ, и отчего онъ столько стоитъ. Это былъ самый занимательный урокъ и при томъ самый полезный: дѣти познакомились не только съ цѣнами, входящими въ составъ цѣны хлѣба, но даже съ отношеніями всѣхъ лицъ, принимающихъ участіе въ производствѣ хлѣба и въ установленіи его цѣны: они узнали, сколько беретъ мельникъ и почему онъ беретъ столько, какое вознагражденіе досталось булочнику и т. п.

3. *О первоначальномъ рисованіи.*

Всѣ дѣти почти безъ исключенія—страстные рисовальщики, и школа обязана удовлетворить этой законной и полезной страсти. Кромѣ того, рисованіе есть для ребенка самый пріятный отдыхъ послѣ умственнаго труда и даетъ, слѣдовательно, наставнику возможность разнообразить классныя занятія, не оставляя никого безъ дѣла.

Для первоначальнаго рисованія всего удобнѣе рисованіе по *сѣткѣ*. Для этой цѣли одна сторона большой классной доски или, что еще удобнѣе, особенная небольшая черная доска, висящая на стѣнѣ, раздѣляется тоненькими красными линейками на небольшіе квадратики; такъ же раздѣляются и грифельныя доски учениковъ, если не красными линейками—для чего нужно доски заказывать,—то просто линейками, проведенными острымъ гвоздемъ. Квадратики ученическихъ досокъ могутъ быть вчетверо меньше квадратиковъ классной

доски. Всякій наставникъ и всякая наставница, имѣющіе провести довольно вѣрно прямую линію, могутъ, послѣ небольшой подготовки, сносно начертить по квадратамъ классной доски какую-нибудь не хитрую фигуру, въ родѣ тѣхъ, образчики которыхъ я представляю на первыхъ страницахъ «Родного Слова». Дѣти, конечно, могутъ перерисовать и прямо съ азбуки, и будутъ дѣлать это очень охотно; но гораздо лучше, если они увидятъ, какъ рисуетъ учитель и какъ мало-по-малу образуется фигурка; потому что, не зная съ чего и какъ начать, дѣти сами себя затрудняютъ: такъ, напр., ведетъ линейку снизу вверхъ, начинаетъ съ какой-нибудь частности и т. п.

Главное преимущество рисовки по квадратикамъ состоитъ въ томъ, что она очень занимаетъ дитя: руководимыя квадратиками, дѣти, только что начинающія, безъ большого труда могутъ уже нарисовать фигурку, очень напоминающую домикъ, столикъ, лѣстницу и т. п., тогда какъ безъ квадратиковъ это было бы для нихъ невозможно. Такой неожиданный успѣхъ радуетъ и поощряетъ ребенка; онъ рисуетъ охотно, а между тѣмъ глазъ и рука его пріобрѣтаютъ полезный навыкъ и, кромѣ того, отдыхая за этимъ занятіемъ, дѣти не мѣшаютъ учителю заниматься съ другимъ отдѣломъ класса.

Начинать слѣдуетъ, конечно, съ фигуръ прямолинейныхъ и потомъ уже переходить къ простымъ фигурамъ, очерченнымъ кривыми линіями; но только необходимо, чтобы всѣ эти фигурки представляли ребенку какой-нибудь знакомый предметъ: сапогъ, рукавицу, часы и т. п. Ребенокъ съ большимъ удовольствіемъ десять разъ рисуетъ часы; но заставьте его рисовать простой кругъ, и это ему скоро надоѣстъ.

Продолжая рисовать криволинейныя фигуры по сѣткѣ, можно пробовать рисовать простѣйшія прямолинейныя фигуры уже безъ сѣтки, и сначала грифелемъ на доскѣ, а потомъ карандашемъ на бумагѣ.

Такимъ образомъ, интересъ рисованія не ослабѣваетъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ возрастаетъ вѣрность руки и глаза, да и наглядность обученья получаетъ сильнаго помощника въ рисованіи, если только наставникъ сумѣетъ имъ воспользоваться.




ПЕДАГОГИЧЕСКІЯ СОЧИНЕНІЯ К. Д. УШИНСКАГО.

1. **Родное слово.** Годъ первый: азбука и первая послѣ азбуки книга для чтенія. (Для дѣтей отъ 6 до 8 лѣтъ) . . . . Ц. 25 к.
2. **Родное слово.** Годъ второй. (Для дѣтей отъ 8 до 9 лѣтъ) . . . . Ц. 35 к.
3. **Родное слово.** Годъ третій: отдѣлъ грамматическій. (Для дѣтей отъ 9 до 11 л.) . . . . Ц. 40 к.
4. **Руководство къ преподаванію** по „Родному Слову“, ч. 1-я—приложеніе къ первымъ 2-мъ годамъ „Родного Слова“ . Ц. 30 к.
5. **Руководство къ преподаванію** по „Родному Слову“, ч. 2-я—приложеніе къ третьему году „Родн. Слова“ . . . . . Ц. 40 к.
6. **Дѣтскій Міръ и Хрестоматія.** ч. 1-я. (Для дѣтей отъ 11 до 12 лѣтъ) . . . . Ц. 50 к.
7. **Дѣтскій Міръ и Хрестоматія.** ч. 2-я. (Для дѣтей отъ 12 до 13 лѣтъ) . . . . Ц. 60 к.
8. **Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія.** Опытъ педагогической антропологіи. Томъ 1-й . . . . Ц. 2 р. 50 к.
9. **Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія.** Опытъ педагогической антропологіи. Томъ 2-й . . . . Ц. 2 р.
10. **Человѣкъ, какъ предметъ воспитанія**, изданіе сокращенное, подъ редакціей *К. К. Сентъ-Илера* и *Л. Н. Модзалевскаго* . . . . Ц. 2 р. 50 к.
11. **Собраніе педагогическихъ сочиненій** . . . . Ц. 1 р. 50 к.
12. **Трудъ въ его психическомъ и воспитательномъ значеніи** . . . . Ц. 10 к.
13. **О нравственномъ элементѣ въ русскомъ воспитаніи** . . . . Ц. 15 к.
14. **О пользѣ педагогической литературы** . . . . Ц. 10 к.

Портретъ К. Д. Ушинскаго . . . . Ц. 30 к.

Памяти К. Д. Ушинскаго. По случаю 25-ти лѣтія со дня кончины К. Д. Ушинскаго (21 декабря 1870 г.—21 декабря 1895 г.). Ц. 50 к.
Весь сборъ съ изданія поступаетъ на сельскія читальни.

Складъ этихъ книгъ: Алексѣевская ул., № 14. кв. 11. Иногороднихъ просят[ъ] обращаться къ *Николаю Павловичу Эрнъ; Спб., Большая Мастерская, д. 1*[…]

При продажѣ дѣлается противъ номинальной цѣны слѣдующая уступк[а] на „Родное Слово“, „Руководство къ преподаванію по Родному Слову“ и „Дѣ[т]скій Міръ“ 30%; на прочія сочиненія уступается 25%.

Значительный складъ всѣхъ этихъ изданій находится у книгопродавцев[ъ] Бр. Башмаковыхъ, Карбасникова, Тузова, Панафидина, […] Луковникова—въ С.-Петербургѣ; у наслѣдн. бр. Салаевыхъ, А. Д. Ст[…] […]лина, К. И. Тихомирова и въ конторѣ „Сотрудникъ школъ“ А. К. З[…] […]ой—въ Москвѣ; П. И. Макушина—въ Томскѣ и Иркутскѣ; А. А. Д[…] […] Бр. Башмаковыхъ—въ Казани; О. П. Петровской—в[ъ] […] Сыркина—въ Вильнѣ, въ Центральной книжной торговлѣ—в[ъ] […] Александрова—въ Омскѣ; Е. П. Распопова—въ Оде[ссѣ] […]мъ складѣ губернскаго земства—въ Саратовѣ; Розова—въ К[…] […]ва—въ Костромѣ; Шаффермана—въ Екатеринославѣ; М[…] […] Харьковѣ; Бр. Тараевыхъ—въ Баку и вообще во всѣхъ извѣс[тныхъ] […]газинахъ.

